

Serdeczne podziękowania dla dr hab. Krzysztofa Łobosa,
Profesora Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu za
pomoc w przygotowaniu niniejszej rozprawy doktorskiej

Jarosław Tomaszewski



Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu

mgr Jarosław Tomaszewski

**EFEKTYWNOŚĆ I JAKOŚĆ UMIĘDZYNARODOWIENIA
W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM - STUDIUM KOMPARATYSTYCZNE
POLSKI, WIELKIEJ BRYTANII I UKRAINY**

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem:

dr hab. Krzysztofa Łobosa,
Profesora Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu

Wrocław 2022

Spis treści

WSTĘP	4
ROZDZIAŁ I	
TEORETYCZNE ASPEKTY I PRIORYTETY FUNKCJONOWANIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO	12
1.1. Uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego	13
1.2. Ewolucja szkół wyższych, kluczowe kamienie milowe	22
1.3. Modele i strategie szkol wyższych.....	27
1.4. Znaczenie wiedzy i kompetencji w procesie kształcenia.....	34
1.5. Szkoły wyższe w kształtowaniu kapitału ludzkiego dla współczesnej gospodarki	37
1.6. Specyfika oczekiwanych kompetencji a kierunek rozwoju uczelni	41
Podsumowanie.....	45
ROZDZIAŁ II	
SZKOLNICTWO WYŻSZE NA TLE PROCESÓW GLOBALIZACJI	47
2.1. Globalizacja jako determinanta rozwoju edukacji	48
2.2. Ewolucja gospodarki a rola i dostosowanie edukacji.....	50
2.3. Czynniki determinujące optymalizację edukacji w kontekście gospodarki globalnej	54
2.4. Trendy zmian i priorytety dla rozwoju edukacji na tle procesów globalizacji.....	61
2.5. Koncepcja edukacji stosowana na gruncie europejskim.....	66
2.5.1. I etap, 1998 - 2010	66
2.5.2. II etap, 2010 - 2020	78
2.5.3. III etap, 2021 - 2027	80
Podsumowanie.....	81
ROZDZIAŁ III	
MODERNIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO A PARAMETRY EFEKTYWNOŚCI I JAKOŚCI	83
3.1. Kierunek modernizacji szkolnictwa wyższego	83
3.2. Modernizacja, podstawy wdrożenia	88
3.3. Ewaluacja i ocena rezultatów modernizacji	93
3.4. Modernizacja a działania projakościowe i proefektywnościowe.....	97
3.5. Podstawy do badań nad jakością uczelni	100
3.6. Podnoszenie jakości jako narzędzie dążenia do doskonałości uczelni.....	105
3.7. Metody badania i oceny jakości	111
3.8. Podstawy do badań nad efektywnością uczelni.....	116
3.9. Zarządzanie oraz implementacja jakości i efektywności w wybranych obszarach uczelni	125
Podsumowanie.....	130

ROZDZIAŁ IV

SPECYFIKA UMIĘDZYNARODOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO	131
4.1. Umiedzynarodowienia jako jeden z obszarów funkcjonowania uczelni.....	132
4.2. Istota i definicje umiedzynarodowienia szkolnictwa wyzszeo	137
4.3. Cele i aktywnosci w umiedzynarodowieniu szkolnictwa wyzszeo	144
4.4. Uwarunkowania i determinanty umiedzynarodowienia.....	152
4.5. Zroznicowanie umiedzynarodowienia jako podstawa badań komparatystycznych	159
4.5.1. Indywidualne strategie umiedzynarodowienia uczelni.....	162
4.5.2. Wybrane wyniki umiedzynarodowienia wskazujace na roznicowanie osiagnieć	165
4.6. Uzasadnienie potrzeby pomiaru umiedzynarodowienia i kierunek badań komparatystycznych	169
4.7. Efektywnosc i jakość jako zmienne w procesie pomiaru umiedzynarodowienia	175
Podsumowanie.....	179

ROZDZIAŁ V

PODSTAWY TEORETYCZNE POMIARU EFEKTOWNOSCI I JAKOSCI.....	180
5.1. Dotychczasowe metody, badania i ich niedoskonalości	180
5.2. Obecne wskazania odnośnie budowy nowych badań.....	184
5.3. Dobór obszarów i wskaźników internacjonalizacji a wartosc informacyjna badań	186
5.4. Pomiar umiedzynarodowienia a adekwatnosc metody badawczej.....	192
Podsumowanie.....	200

ROZDZIAŁ VI

METODYKA BADAŃ I KONCEPCJA BADAWCZA	201
6.1. Przedmiot, metody i organizacja badań.....	201
6.1.1. Określenie problemu badań i hipotez roboczych.....	201
6.1.2. Założenia metodyczne badań.....	203
6.1.3. Metody i techniki zbierania i opracowania danych.....	206
6.2. Opis i uzasadnienie oryginalności metodyki badawczej, koncepcja badania	210
6.2.1. Efektywnosc i jakość w badaniu internacjonalizacji.....	210
6.2.2. Autorskie elementy zastosowane w koncepcji badań	212
6.2.3. Obszary umiedzynarodowienia ujęte w badaniu	214
6.2.4. Dobór i uzasadnienie pytań do kwestionariuszy ankietowych	216
Podsumowanie.....	218

ROZDZIAŁ VII

OCENA EFEKTYWNOŚCI I JAKOŚCI UMIĘDZYNARODOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO – BADANIA WŁASNE	219
7.1. Zastosowane narzędzia analityczne	219
7.2. Analiza i prezentacja materiału badawczego, rezultaty badań i weryfikacja hipotez.....	221
7.3. Analiza i interpretacja wyników	269
7.3.1. Pytania zamknięte i obliczenia	269
7.3.2. Pytania otwarte	273
Podsumowanie	278
ZAKOŃCZENIE	279
BIBLIOGRAFIA	285
SPIS RYSUNKÓW	300
SPIS TABEL	301
SPIS WYKRESÓW	303
SPIS ZAŁĄCZNIKÓW	304

WSTĘP

Szkolnictwo wyższe, stanowiące obszerny segment systemu edukacji, podlega istotnym zmianom zarówno w krajach rozwiniętych, jak i krajach rozwijających się, kształtuje życie społeczne, gospodarcze i kulturalne. Społeczeństwo staje w obliczu głębokich przemian, rośnie znaczenie wiedzy i jej kreatywnego wykorzystania.

Istotne znaczenie mają wysokie oczekiwania ze strony studentów odnośnie uzyskania kompetencji w ramach "kształcenia dla przyszłości". Wyniki badań wtórnych pokazują, że wyodrębniane są trzy kategorie kompetencji: umiejętności fundamentalne, umiejętności niezbędne do podejmowania złożonych wyzwań, cechy osobowe¹. Uczelnie na ścieżce swojego rozwoju muszą stawać się coraz efektywniej funkcjonującymi jednostkami. Dynamiczne zmiany są impulsem do poznawania edukacyjnych wyzwań przyszłości.

Wybrane obszary funkcjonowania uczelni mogą wzmacniać jej rozwój, jednocześnie stając się ważnym czynnikiem sukcesu uczelni. Jednym z takich obszarów może być umiędzynarodowienie (internacjonalizacja) uczelni.

Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego jest współcześnie szeroko dyskutowanym tematem w odniesieniu do funkcjonowania i rozwoju uczelni. Obecnie można zauważyć, że wymiar międzynarodowy szkolnictwa wyższego nabiera większego znaczenia w programach krajowych, międzynarodowych i instytucjonalnych. Internacjonalizacja może wymagać większej uwagi przy dostosowaniu jej do zmieniającego się świata.

H. de Wit pisze, że wymiar międzynarodowy zawsze był obecny w nauczaniu, badaniach, służbie społeczeństwu, ale był on na ogół bardziej doraźny, fragmentaryczny i ukryty niż jawny i kompleksowy. W ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia postępująca globalizacja i regionalizacja gospodarek i społeczeństw oraz coraz większa rola gospodarki opartej na wiedzy przyczyniają się do bardziej strategicznego podejścia do internacjonalizacji w szkolnictwie wyższym².

Mając na uwadze potrzebę zapewnienia absolwentom odpowiednich kwalifikacji, czyli najważniejszego celu dla uczelni, celu edukacyjnego, można rozważać jaką rolę w jego osiągnięciu odgrywa obszar internacjonalizacji uczelni. Odpowiednio umiędzynarodowione uczelnie, które chcą kształcić i przygotować studentów do życia w świecie globalizacji, zwracają uwagę na jakość procesu internacjonalizacji, wspierają ich w integracji społecznej, akademickiej, tworzą wielokulturowy kampus, pomagając w ten sposób rozwijać umiejętności globalnych absolwentów,

¹ M. Dybaś-Stronkowska, *Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, w: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2019, s. 63-65.

² H. de Wit, *Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach*, "Journal of International Students" 2020, vol. 10, s. 1.

którzy są poszukiwani przez pracodawców³. Można jednak zauważyć, że uczelnie radzą sobie z tym zadaniem na różnym poziomie, nie wszystkie podejmują działania międzynarodowe na większą skalę. W tym kontekście zarysowuje się potrzeba i możliwość oceny internacjonalizacji uczelni i jej poziomu.

Nowoczesne badania nad internacjonalizacją, aby miały istotną wartość, muszą nadążać za tempem zmian w otoczeniu, globalizacją, rozwojem gospodarczym. Powinny być ukierunkowane na wszechstronną internacjonalizację i jej miejsce w globalizujących się uniwersytetach i społeczeństwach. Nie powinny ograniczać się do badania internacjonalizacji wyrwykowo, na bazie wybiórczych kryteriów, potrzebne jest podejście bardziej kompleksowe⁴.

Celem poznania oceny internacjonalizacji od szerszej społeczności akademickiej istotne jest poszukiwanie wartości poznawczej zarówno od kadry menadżerskiej zajmującej się internacjonalizacją, ale również od indywidualnych ocen studentów i pracowników.

Ważne jest, aby posługiwać się w badaniach konkretnymi wskaźnikami dla różnych działań międzynarodowych lub ich zbiorem. Instytucje muszą wykorzystywać odpowiednie dane do mierzenia sukcesu stosowanych działań międzynarodowych. Dzięki temu wyniki badań mogą dostarczyć informację, czy internacjonalizacja prowadzi do sukcesu czy porażki⁵.

Potrzeba analizy umiędzynarodowienia w szerszym aspekcie, najlepiej na gruncie międzynarodowym, może skłaniać badacza do poszukiwania odpowiedzi na pytania, które będą pewną inspiracją do określenia, w jaki sposób analizować międzynarodowy charakter uczelni. Odpowiedzi na pytania pozwalają uzyskać informację, jak podejście i rozwiązania krajowe w modelu internacjonalizacji odnoszą się do innych rozwiązań za granicą, w globalnym świecie.

M. F. Astiz wskazuje na potrzebę realizacji badań porównawczych w odniesieniu do takich pytań jak⁶:

- Czy reformy edukacji są lokalnie pożądane i/lub dobrowolne, czy niektóre z nich nie są sprzeczne z rozwiązaniami lokalnymi, kulturą?
- Dlaczego niektóre reformy traktuje się jako przykłady udanej zmiany edukacyjnej?
- Czy mają miejsce mechanizmy edukacyjne rozprzestrzeniające się z jednego kraju do drugiego?
- Czy reformy edukacji odnoszą sukces tylko w pewnych kontekstach, pomimo podobnych założeń i metod wdrażania?

³ I-graduate, *Internationalisation, Overcoming inertia and evolving institutions' level of internationalisation to meet the need for better global graduates*, <https://www.i-graduate.org>, (dostęp: 10.06.2022), s. 2-3.

⁴ European Association for International Education, *Looking to the future, How internationalisation research can keep up with the pace of globalisation*, Amsterdam 2019, s.35-37.

⁵ European Association for International Education, *Measuring success, Gauging progress in internationalisation*, Amsterdam 2019, s. 12-13.

⁶ M. F. Astiz, *Diverse Perspectives on the Global-Local Analysis in Comparative Education Research*, w: M. F. Astiz, M. Akiba (red.) *The Global and the Local, Diverse Perspectives in Comparative Education*, The world council of comparative education societies, Sense Publishers, Rotterdam 2016, s. 3.

Należy więc poszukiwać nowych ujęć w metodyce badawczej umiędzynarodowienia. W rozprawie przyjęto koncepcję badania umiędzynarodowienia według kryterium efektywności i jakości, co wynika w dużej mierze z kierunków modernizacji szkolnictwa wyższego, nadawaniu tym miarom istotnej wagi.

H. de Wit podkreśla, że dążenie do poprawy jakości edukacji nabiera znaczenia przy uwzględnieniu kontekstu międzynarodowego. Uczelnie są zobligowane przez rządy i agencje akredytujące do oceny jakości nauczania celem utrzymania standardów, poprawy efektów kształcenia, odpowiedzi na oczekiwania otoczenia. Z drugiej strony międzynarodowa konkurencja, rankingi instytucji szkolnictwa wyższego skłaniają do oceny efektywności umiędzynarodowienia. Ważne jest, aby poprzez odpowiednią konceptualizację badań móc ocenić, które uczelnie z największym powodzeniem osiągają wyznaczone cele edukacyjne dzięki stosowanemu modelowi internacjonalizacji⁷.

Analiza umiędzynarodowienia według D. Craciun nie jest zadaniem łatwym z uwagi na dynamiczny jej rozwój, współistnienie możliwych różnych skal analizy (regionalnie, w skali kraju, na gruncie międzynarodowym) oraz przez mnogość środków politycznych, które wchodzą w zakres ogólnej koncepcji internacjonalizacji. Jeśli chcemy uzyskać pełniejszy obraz umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego na świecie, konieczne jest prowadzenie analizy porównawczej. Te przedsięwzięcia wymagają jednak dużej ilości zasobów⁸.

Z. Sawiński podkreśla potrzebę kompleksowej diagnozy edukacji, akcentując jej częstą fragmentaryczność. Autor zauważa, że obecnie badania z reguły dotyczą konkretnych krajów, reform czy wybranych szkół, nieco w oderwaniu od specyfiki otoczenia, potrzeb społecznych, w tym aspiracji osób uczących się. Ważna jest w badaniach wartość wynikająca z porównywania wyników osiąganych przez wybrane kraje, a następnie możliwość analizy dobrych praktyk, ścieżki ich osiągnięcia⁹.

M. Kwiek odnosząc umiędzynarodowienie do jednego z jego ważnych obszarów – badań naukowych, podkreśla wagę poziomu na jakim powinny być prowadzone. Autor, odwołując się do polskich uczelni, uważa, że „do analizy stopnia umiędzynarodowienia polskich badań naukowych niezwykle przydatne są trzy podstawowe poziomy: międzynarodowy, instytucjonalny oraz jednostkowy (czyli odpowiednio poziomy makro - państwo, mezo - instytucja i mikro - naukowiec)”¹⁰.

⁷ L. G. LeBeau, *A Process Approach to Internationalization – Utilizing De Wit’s Internationalization Circle (Modified Version) for Internationalization Planning*, “International Research and Review” 2018, nr 2, s. 1-2.

⁸ D. Craciun, *Topic modelling, A novel method for the systematic study of higher education internationalization policy*, w: D. Proctor, L. E. Rumbley (red.) *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education, Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice*, Routledge, New York 2018, s. 102-105.

⁹ Z. Sawiński, *Propozycja globalnego spojrzenia na badania w edukacji*, w: M. Magdalena Górowska-Fells (red.) *Zrozumieć edukację w Europie, 20 lat EURYDICE w Polsce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017, s. 23.

¹⁰ M. Kwiek, *Umiędzynarodowienie badań naukowych i widzialność polskiej nauki w świecie*, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM, Poznań 2019, s. 9.

Podkreślana przez autorów potrzeba prowadzenia badań na szerszym obszarze, często międzynarodowym może prowadzić do odkrywania potencjalnych różnic w szeroko rozumianej internacjonalizacji. Może też skłaniać badacza do prowadzenia badań komparatystycznych.

Jako przykład warto odnieść się do słów V. Papatsiby, która już na półmetku wdrażania Procesu Bolońskiego podkreśliła, że zmiany i reformy przebiegały nierównomiernie, nie tylko dlatego, że były źle wdrażane, ale realizowane były na tle różnorodnych systemów edukacyjnych, w różnych warunkach kulturowych, stąd ich tempo i efekty mogły się różnić. Przyjęta polityka wobec uczestników Procesu Bolońskiego sugerowałaby pełną zbieżność polityki edukacyjnej i osiągniętych efektów. W praktyce zbieżności wydają się być nie w pełni osiągnięte¹¹.

Do analizy autor wybrał trzy kraje, Polskę, Wielką Brytanię oraz Ukrainę. Intencją autora i przestankami ich wyboru było uwzględnienie krajów reprezentujących zróżnicowany poziom rozwoju gospodarczego. Ponadto brano pod uwagę następujące czynniki: odmienna historia funkcjonującego systemu politycznego, przynależność do Unii Europejskiej, polityka danego kraju w odniesieniu do umiędzynarodowienia uczelni, a także najwięcej aktywności międzynarodowych zrealizowanych na obszarze tych krajów w pracy zawodowej.

Na podstawie wyżej wskazanej genezy umiędzynarodowienia oraz specyfiki badań a także doboru krajów można podejmować próby identyfikacji i analizy różnic w poziomie umiędzynarodowienia między wybranymi krajami oraz uczelniami. Tym samym można określić problem badawczy, którego rozwiązanie autor podejmuje w niniejszej rozprawie.

Problem badawczy:

Czy w trzech wybranych krajach istnieją znaczące różnice w obszarze umiędzynarodowienia uczelni badanego pod względem efektywności i jakości?

Obserwacje własne autora niniejszej rozprawy dokonane w okresie 18 lat pracy zawodowej w obszarze umiędzynarodowienia uczelni pozwalają sądzić, że w poszczególnych krajach oraz uczelniach poziom internacjonalizacji jest zróżnicowany. Można zauważyć także, że poszczególne uczelnie stosują nieco odmienne modele umiędzynarodowienia, przyjmują różne priorytety, w różnym tempie reagują na zmiany otoczenia. Jednocześnie większość metod badawczych nie odnosi się do indywidualnego charakteru wybranych uczelni. Fakt ten może być przyczyną prowadzenia pomiarów na podstawie jednej metody badawczej, bez uwzględnienia autorskich strategii umiędzynarodowienia uczelni czy lokalnej jej specyfiki i otoczenia. Może też powodować niezbyt precyzyjną ocenę internacjonalizacji uczelni, a jednocześnie brak pełnych danych dla odbiorców informacji. Przy badaniach komparatystycznych i potrzebie analizy dobrych praktyk

¹¹ V. Papatsiba, *Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process*, "Comparative Education" 2006, No. 1, Department of Educational Studies, University of Exford, Taylor & Francis, Ltd., s. 93-97.

wyniki badań powinny odzwierciedlać jak najpełniej analizę internacjonalizacji. Wydaje się więc, że dotychczas stosowane metody porównawcze względem poziomu umiędzynarodowienia nie wyczerpują w całości pola badawczego. Można podjąć próby ich uzupełnienia, stworzenia nowego, aktualnego podejścia do badania.

Poczynione przez autora pracy obserwacje i doświadczenie zawodowe nie stanowią jednak dostatecznego dowodu i podstaw do wyciągnięcia jednoznacznych wniosków. Z uwagi na szerokie zainteresowania autora niniejszą tematyką podjęto badania w tym zakresie, odwołując się do obszernego dorobku literaturowego oraz bardzo ważnego źródła informacji, jakim są przedstawiciele badanych uczelni, ich wiedza i opinie.

Cel główny pracy doktorskiej:

W świetle powyżej zarysowanej problematyki badawczej głównym celem rozprawy jest analiza porównawcza efektywności i jakości umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w uczelniach reprezentujących trzy kraje: Polskę, Ukrainę i Wielką Brytanię.

Oprócz celu głównego w pracy przyjęto także cele uzupełniające, które pozwalają w pełni zrealizować cel główny dysertacji.

Cele uzupełniające:

1. Opracowanie i zaprezentowanie metodyki badawczej efektywności i jakości umiędzynarodowienia uczelni.
2. Charakterystyka szkolnictwa wyższego i uwarunkowań jego rozwoju.
3. Charakterystyka umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego jako jednego z obszarów funkcjonowania uczelni wyższych.
4. Wskazanie aktualnych wyzwań i potrzeb w ocenie i analizie efektywności i jakości umiędzynarodowienia uczelni.
5. Identyfikacja i stworzenie listy istotnych cech umiędzynarodowienia do celów analizy.
6. Porównanie stopnia internacjonalizacji pomiędzy wybranymi krajami, w tym w odniesieniu do indywidualnego charakteru uczelni.
7. Przygotowanie wniosków dotyczących poziomu umiędzynarodowienia uczelni reprezentujących trzy kraje.

Cel główny jak i cele uzupełniające pracy odnoszące się do analizy porównawczej efektywności i jakości umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w uczelniach reprezentujących trzy kraje: Polskę, Ukrainę i Wielką Brytanię, wymaga zastosowania odpowiedniej metodyki badania.

M. Szarucki pisze, że „metodyka analizy porównawczej w badaniach międzynarodowych oznacza proces doboru prób badawczych w różnych krajach oraz przeprowadzenie analizy

badanych przedmiotów i zjawisk zgodnie z odpowiednimi kryteriami w celu stwierdzenia takiego samego, podobnego albo różnego stopnia nasilenia badanych cech”¹².

Analizy porównawcze można prowadzić na różne sposoby. J.L.C. Chenga twierdzi, że powinny być one oparte na założeniu, że kraje różnią się między sobą pewnymi cechami, ważnymi i interesującymi dla badacza. Cechy powinny dawać możliwość identyfikacji podobieństw, ustalenia pewnych prawidłowości między krajami¹³. W badaniach porównawczych szczególną uwagę należy zwrócić na te cechy, które w sposób decydujący przesądzają o poziomie danego produktu, zjawiska¹⁴. K. M. Słomczyński zwraca uwagę na zasadność w międzykrajowych badaniach porównawczych na stosowanie procedur statystycznych opartych zarówno na danych jakościowych, jak i ilościowych¹⁵.

Główny cel ma charakter aplikacyjny i związany jest z opracowaniem metodyki badawczej, dzięki której przeprowadzona została ocena efektywności i jakości umiędzynarodowienia.

Zidentyfikowany problem badawczy, przyjęte cele pracy, a następnie podjęta przez autora szeroka analiza teoretyczna dorobku naukowego i praktycznego oraz obserwacje własne pozwoliły na przygotowanie listy pytań badawczych oraz postawienie hipotez. Zostały one szczegółowo opisane w rozdziale 6. W celu weryfikacji hipotez przeprowadzono analizę statystyczną badanych uczelni i ich respondentów. Badania empiryczne zostały przeprowadzone wśród 798 respondentów reprezentujących 47 uczelni.

W pracy autor posługuje się zamiennie pojęciami umiędzynarodowienia i internacjonalizacji, mając na uwadze ich jednakowe znaczenie.

Rozważania teoretyczne oraz analizę badawczą autor przeprowadził zgodnie z zagadnieniami poruszonymi w poszczególnych rozdziałach.

Struktura pracy

Praca ma charakter teoretyczno-empiryczny i składa się z siedmiu rozdziałów. W początkowych rozdziałach wypracowano ramy teoretyczne będące podstawą do analizy badanego zagadnienia. Dwa ostatnie rozdziały poświęcone są opracowaniu modelu badawczego, jego konceptualizacji oraz przeprowadzeniu analizy badawczej wraz ze sformułowaniem wniosków.

W rozdziale pierwszym przedstawiono kluczowe założenia funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Na początku autor opisał uwarunkowania jego rozwoju, a następnie wskazał na czynniki determinujące rozwój. W kolejnej części uwaga poświęcona została na przedstawienie światowych

¹² M. Szarucki, *Metodyka analizy porównawczej w badaniach międzynarodowych*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2010, nr 827, s. 54-55.

¹³ M. Szarucki, *Metodyka analizy porównawczej w badaniach międzynarodowych*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2010, nr 827, za: J.L.C. Cheng, *The Role of Cross-national Research in Organizational Inquiry: A Review and Proposal*, *Academy of Management Proceedings* 1984, s. 90-94.

¹⁴ Encyklopedia zarządzania, https://mfiles.pl/pl/index.php/Badania_por%C3%B3wnawcze, (dostęp: 15.04.2020).

¹⁵ K. M. Słomczyński, *Typologia międzykrajowych badań porównawczych a kluczowe problemy metodologiczne*, „Studia socjologiczne” 2011, nr 200, Polska Akademia Nauk, s. 472-474.

trendów w rozwoju szkolnictwa wyższego, a następnie wyzwań stojących przed uczelniami na drodze rozwoju. Przedstawione założenia stanowią punkt wyjścia do omówienia ewolucji szkół wyższych, aż do oceny specyfiki ich funkcjonowania w okresie teraźniejszym, co jest podstawą do omówienia modeli ich funkcjonowania oraz wskazania kluczowych wartości. Ostatecznie autor odnosi wstępnie specyfikę rozwoju uczelni do jej otoczenia, które w dużej mierze determinuje ich rozwój.

W rozdziale drugim uwaga skierowana jest w większym stopniu na rolę otoczenia, które determinuje rozwój szkolnictwa wyższego. Autor zaprezentował ewolucję szkolnictwa wyższego w odniesieniu do specyfiki gospodarki z perspektywy historycznej, a następnie przedstawił czynniki warunkujące zmiany. Szczególna uwaga poświęcona jest procesom globalizacji, która określa obecnie kierunek rozwoju uczelni oraz stymuluje tworzenie odpowiednich narzędzi krajowych oraz UE skierowanych do sektora szkolnictwa wyższego. W drugiej części rozdziału omówiono założenia Procesu Bolońskiego oraz specyfikę tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz wynikających z nich ram i stymulant dla rozwoju uczelni i ich modernizacji. Zaakcentowano także istotę efektywności i jakości w szkolnictwie wyższym. Zwrócono uwagę na funkcjonowanie uczelni w Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej oraz na potrzebę analizowania międzynarodowego obszaru uczelni.

Rozdział trzeci stanowi wprowadzenie do rozważań nad efektywnością i jakością w funkcjonowaniu uczelni wyższej. Efektem różnego rodzaju determinant, w tym m.in. globalizacji jest potrzeba modernizacji uczelni i jej ciągłego dążenia do doskonałości. Rozdział wskazuje kluczowe kierunki i efekty modernizacji oraz wyzwania, jakie się z tym wiążą dla uczelni. Analiza pozwala stwierdzić, że ważną rolę odgrywają miary efektywności i jakości uczelni. Autor dokonał przeglądu w literaturze polskiej i anglojęzycznej wybranych metod stosowanych w ocenie efektywności i jakości, co stanowi podstawę do zaprezentowania własnego stanowiska w zakresie badania szkolnictwa wyższego w rozdziale 6.

Z konkluzji rozdziału trzeciego wynika, że umiędzynarodowienie może być jednym z kluczowych czynników sukcesu w funkcjonowaniu uczelni. Rozdział czwarty zawiera więc szersze uzasadnienie potrzeby internacjonalizacji uczelni. Przedstawiona jest szczegółowa charakterystyka umiędzynarodowienia i jego znaczenie dla uczelni. Przeprowadzono systematyzację i porównanie definicji internacjonalizacji stosowanej w literaturze polskiej i zagranicznej. Autor przeprowadził dyskusję w odniesieniu do definicji, celów, funkcji, uwarunkowań i etapów dojrzałości umiędzynarodowienia, a następnie wypracował stanowisko w zakresie ich interpretacji i zastosowania do przeprowadzenia badań. Omówiono możliwe kierunki zróżnicowania umiędzynarodowienia dające podstawę do poszukiwania metod jego porównywania, w tym z zastosowaniem miar efektywnościowych i jakościowych.

Celem rozdziału piątego jest przegląd stosowanych metod badawczych w odniesieniu do umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Autor scharakteryzował wybrane metody pomiaru internacjonalizacji, wskazując jednocześnie pewne ich ograniczenia i niedoskonałości. Przeanalizowano także współczesne wskazania odnośnie potrzeb przy opracowywaniu nowych podejść i potrzeb badawczych. Scharakteryzowano adekwatność metodyki badawczej względem celów internacjonalizacji. Jednocześnie przedstawiono, w jaki sposób nowe podejście do analizy umiędzynarodowienia może wpisywać się w lukę badawczą.

W rozdziale szóstym autor zaprezentował założenia badawcze, określony został problem badawczy, przedstawiono pytania badawcze oraz przyjęte hipotezy robocze. W rozdziale przedstawiono uzasadnienie ujęcia efektywności i jakości w odniesieniu do konstrukcji autorskiego podejścia w pomiarze wyników umiędzynarodowienia. Przedstawione zostały metody i techniki zbierania i opracowania danych.

Ostatni, siódmy rozdział poświęcony jest analizie materiału badawczego, rozwiązaniu problemu badawczego, weryfikacji postawionych hipotez oraz przedstawieniu jej wyników.

W Zakończeniu przedstawiono podsumowanie rozważań przeprowadzonych w pracy i zaprezentowano wnioski końcowe.

TEORETYCZNE ASPEKTY I PRIORYTETY FUNKCJONOWANIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Mając na uwadze badanie efektywności i jakości umiędzynarodowienia uczelni wyższych korzystne jest, aby w pierwszym etapie zwrócić uwagę na charakterystykę funkcjonowania szkolnictwa wyższego jako całości, co stanowi cel rozdziału 1.

„Podstawowym zadaniem szkoły wyższej jest kształcenie studentów, prowadzenie badań naukowych, przygotowanie kadry naukowej i dydaktycznej oraz rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej. Zadania te uczelnie wyższe spełniają od wieków, jednakże główny problem w realizacji wytyczonych celów tkwi w ich przystosowaniu do zmieniających się warunków i potrzeb społeczeństwa, związanych przede wszystkim z rozwojem cywilizacyjnym. Niewątpliwie jednym z czynników rozwoju cywilizacyjnego jest rozwój gospodarczy oparty na wykorzystaniu coraz doskonalszych rozwiązań”¹⁶.

Uczelnie w swoich ścieżkach rozwoju wybierają odpowiednie drogi funkcjonowania i zmierzają do bycia coraz lepiej, efektywniej funkcjonującymi jednostkami. T. Wawak uważa, że uczelnie dążą do doskonałości, zaznaczając również, że jest to droga ciągła. Jeśli uczelnia zbliża się do doskonałości, horyzont stanu idealnego ponownie się oddala. Takie dążenie staje się wyzwaniem do odpowiedniego zarządzania. „Tylko ciągłe doskonalenie jakości pracy zatrudnionych na uniwersytecie, wpieryw zarządzających, a w ślad za nimi zarządzanych, umożliwi optymalny rozwój uczelni w wyznaczonym kierunku prowadzącym do doskonałości, która widnieje na nieosiągalnym horyzoncie. Ten mechanizm doskonalenia znakomitej uczelni zbliża nas do wzorca idealnego uniwersytetu zaspokajającego oczekiwania wszystkich interesariuszy szkolnictwa wyższego i nauki w każdym kraju”¹⁷.

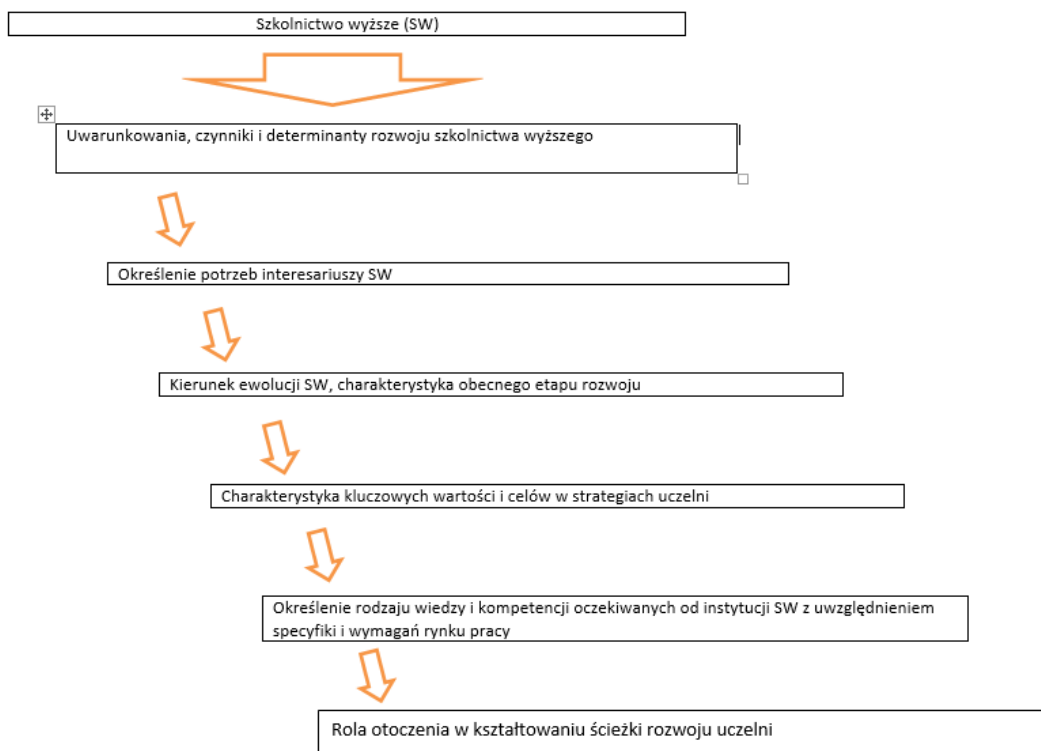
Z powyższego stwierdzenia dotyczącego ciągłego doskonalenia uczelni można sądzić, iż bardzo ważna jest przyszłość uniwersytetów. Droga do stanu pożądanego wymaga podejmowania odpowiednich decyzji zarówno w odniesieniu do rozwoju uczelni jako całości, ale również w relacji do jej wybranych obszarów, w których osiągnięcie wysokiej efektywności i jakości może przyczynić się do lepszego funkcjonowanie całej uczelni.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto następujący schemat analizy szkolnictwa wyższego (rys. 1).

¹⁶ D. Hendzel, *Szkoła wyższa jak organizacja oparta na wiedzy*, w: *Uczelnia oparta na wiedzy*, (red.) T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Warszawa 2005, str. 135.

¹⁷ T. Wawak, *Uniwersytet na rozdrożu*, w: T. Wawak, J. F. Facko (red.), *W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, str. 15.

Rysunek 1. Schemat analizy szkolnictwa wyższego



Źródło: Opracowanie własne.

1.1. Uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego

Obecnie społeczeństwo i gospodarki stoją w obliczu głębokich przemian, rośnie znaczenie wiedzy i jej kreatywnego wykorzystania. Coraz częściej padają pytania, jakie ma być dzisiaj szkolnictwo wyższe, aby sprostać potrzebom współczesnego świata, w którym dużą rolę odgrywa wpływ globalizacji wielu dziedzin życia. Mamy do czynienia z szybkim tempem zmian ekonomicznych, które wymagają znalezienia innowacyjnych rozwiązań, a nauka w rozwoju ekonomiczno–społecznym odgrywa decydującą rolę. Ponadto w obecnym świecie zachodzą głębokie zmiany demograficzne, społeczne i kulturowe, stanowiąc wyzwanie dla uniwersytetów¹⁸.

Istnieje mnogość czynników, które determinują funkcjonowanie i rozwój szkolnictwa wyższego. Autorzy badania w raporcie „Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie” wskazują na wpływ trzech kluczowych czynników warunkujących funkcjonowanie szkół wyższych¹⁹:

- Czynniki ekonomiczne i społeczne. Każdy system krajowy, jak również poszczególne instytucje doświadczają wpływu czynników ekonomicznych i społecznych na różnych

¹⁸ Szostek A., (red.), Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku. *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część II*, FRP, KRASP, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2015, s. 9.

¹⁹ A. Olechnicka, W. Pander, A. Płoszaj, K. Wojnar, *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*, Raport badania EGO – Evaluation for Government Organizations S.C., Politechnika Warszawska, Warszawa 2010, s. 7-15.

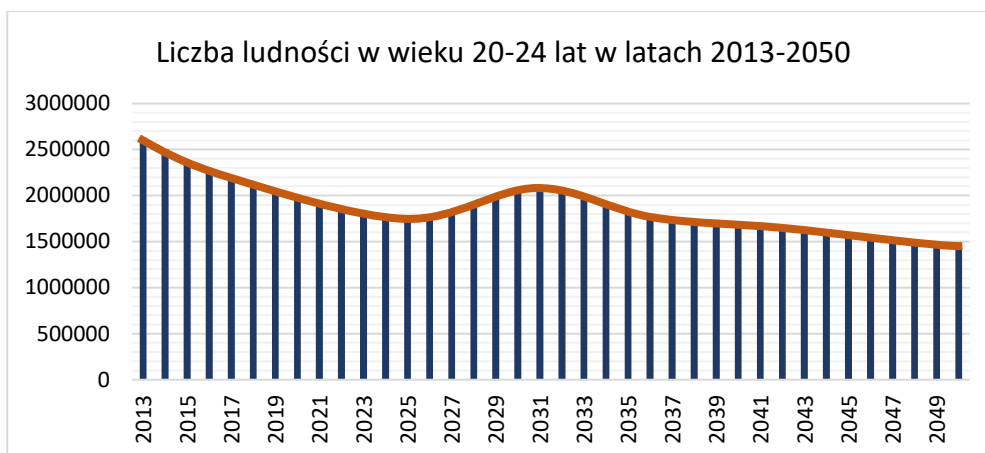
płatczyznach i w zróżnicowanych sposób. Czynnikiem warunkującym funkcjonowanie szkół wyższych jest ogólny system społeczno-gospodarczy charakteryzujący poszczególne kraje. Środki finansowe przeznaczane na szkolnictwo wyższe w znacznym stopniu różnicują krajowe systemy szkolnictwa wyższego. Widoczna jest różnica między Europą Zachodnią i Północną, gdzie nakłady są wyższe, oraz Środkowo-Wschodnią z nakładami wyraźnie mniejszymi.

- Czynniki związane z umiędzynarodowieniem i globalizacją. Współczesne uczelnie działające na globalnym rynku muszą sprostać międzynarodowej konkurencji, a zatem w rozwoju niezbędne staje się uwzględnienie czynników globalnych. Odnosi się to zarówno do sfery aktywności naukowej jak i dydaktycznej. Liczba studiujących osób za granicą stale rośnie. Internacjonalizacja jest czynnikiem różnicującym uczelnie, które rozwijają się zgodnie z modelami bardziej otwartymi lub zamkniętymi. Istotne znaczenie w tym zakresie mają wytyczne i poziom ich wdrożenia w poszczególnych krajach wynikające z Procesu Bolońskiego.
- Czynniki związane z wpływem rankingów międzynarodowych i krajowych na funkcjonowanie szkół wyższych. Z uwagi na rosnącą internacjonalizację szkolnictwa wyższego coraz większe znaczenie przypisywane jest awansowaniu w światowych i krajowych rankingach uczelni. Efektem takich działań jest ścisłe uwzględnianie wskaźników z poszczególnych rankingów i integrowanie ich z kierunkiem i zakresem wdrażanych strategii rozwoju uczelni.

Dodatkowe, ważne uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego opisuje J. Górniak. Jednym z nich jest innowacyjność i konkurencyjność gospodarki. Szczególnie ważna może być rola uczelni w gospodarkach w fazie doganiania (ang. catching-up economy), gdzie warunkiem osiągnięcia poziomu gospodarek krajów lepiej rozwiniętych jest poziom innowacyjności w sektorze przedsiębiorstw. W tej sytuacji duże znaczenie będzie miała skala prowadzenia badań przez uczelnie i ich wdrożenie. Znaczenie ma również poziom innowacyjności sektora przedsiębiorstw, co może wpływać na możliwości współpracy z uczelniami w zakresie praktycznego kształcenia studentów poprzez oferowanie wysokiej jakości staży. Jeśli poziom jest zbyt niski, wówczas uczelnie powinny wyprzedzać zapotrzebowanie gospodarki, jeżeli chodzi o przygotowanie absolwentów, którzy nie tylko obejmą już istniejące stanowiska pracy, ale przyczynią się do tworzenia nowych, bardziej innowacyjnych. W tym zakresie mamy do czynienia z bardzo ważną potrzebą dopasowywania kwalifikacji do potrzeb pracodawców. Drugim istotnym czynnikiem wskazywanym przez J. Górniaka w odniesieniu do Polski jest sytuacja demograficzna. Zmiany trendów demograficznych i spadek liczby osób w wieku studenckim tworzą nowe wyzwania, które wpływają na uczelnie i prowadzą do zmian w całym sektorze szkolnictwa

wyższego, w tym kwestii związanych z finansowaniem²⁰. Liczbę ludności w wieku 20-24 lata przedstawia wykres 1.

Wykres 1. Liczba ludności w wieku 20-24 w latach 2013-2050 według prognozy demograficznej GUS



Źródło: J. Górniak (red.), *Diagnoza szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III*, FRP, KRASP, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2015, s. 30-35.

Świadomość czynników mających swój wpływ i determinujących rozwój szkolnictwa wyższego może być ważną informacją przy ocenie poszczególnych obszarów funkcjonowania uczelni jako odpowiedź na sygnały płynące z otoczenia. Jednym z takich obszarów jest umiędzynarodowienie, które będzie przedmiotem szczegółowej analizy w dalszej części niniejszej pracy.

T. Wawak twierdzi, że „wszystko na świecie jest zmienne, płynne i nietrwałe”. Jest zatem potrzeba, aby poprzez naukę odpowiednio zarządzać przedsiębiorstwem w celu zaspokojenia rosnących potrzeb otoczenia. Szkoły wyższe poprzez ciągłe podnoszenie jakości świadczonych usług badawczych, edukacyjnych i doradczych wychodzą naprzeciw oczekiwaniom swoich pracowników, studentów, doktorantów i innych beneficjentów²¹. T. Wawak wskazuje również na pojawienie się z początkiem XXI wieku nowych czynników w Polsce, Europie i na świecie, które wyznaczają kierunki rozwojowe uczelniom. Determinują one nowe wyzwania dla szkół wyższych, definiują nowe zadania, których realizacja jest konieczna. Do takich czynników autor zalicza²²:

- Skutki niżu demograficznego i emigracji.

Autor wskazuje wymierne skutki niżu demograficznego, który odczuwają uczelnie, co skutkuje w malejącej liczbie studentów obecnie oraz według prognoz w przyszłości. Zgodnie z przywołanymi w tekście statystykami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2010 – 2023 w Polsce będzie miał miejsce spadek liczby studentów o 31 %.

²⁰ J. Górniak (red.), *Diagnoza szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III*, FRP, KRASP, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2015, s. 30-35.

²¹ T. Wawak, *Doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 199.

²² Tamże, s. 200-242.

- Umiędzynarodowienie szkół wyższych.
Ważnym czynnikiem jest charakter współpracy dydaktycznej i naukowej z zagranicznymi uczelniami oraz ośrodkami badawczymi. Za ważny uznaje się fakt, że rozwój szkolnictwa wyższego zawsze wymagał otwarcia na współpracę międzynarodową, determinowany był przez swobodny przepływ myśli, idei, badań, form kształcenia. Taka tendencja w zakresie rozwoju szkół wyższych jest również wskazywana przez Unię Europejską, która poprzez stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wspiera współpracę uczelni należących do Unii Europejskiej oraz będących poza jej strukturą.
- Europejska Karta Naukowca i Kodeks Postępowania przy rekrutacji pracowników.
Dokumenty wskazują zasady postępowania naukowców w zakresie prowadzenia badań, a także formułują przepisy dla pracodawców i grantodawców.
- Społeczny audyt finansowy w szkole wyższej.
Idea powyższego audytu ma podkreślać znaczenie społecznego angażowania się uczelni oraz badania wizerunku jednostki i jej oceny wskazującej zadowolenie społeczne z realizowanych działań, etyki postępowania i realizacji wyznaczonych celów. Szkoły wyższe realizują cele społeczne, a spełnienie tych funkcji wymaga ekonomicznego myślenia i wysokiej jakości zarządzania.
- Rola wewnętrznego audytu finansowego i samooceny kontroli zarządczej.
Jest narzędziem oceny efektywności zarządzania, mierzenia poziomu jakości danej organizacji, w tym uczelni, co ma służyć doskonaleniu zarządzania uczelniami i na tej podstawie optymalizowania efektów jej funkcjonowania.
- Kapitał relacyjny szkoły wyższej.
Czynnik ten jest efektem rosnącego znaczenia relacji uniwersytetów z otoczeniem oraz zależność między uczelnią, państwem i rynkiem. Coraz bardziej liczy się relacja z otoczeniem, z praktyką. Takie podejście jest kolejnym etapem rozwoju uniwersytetów względem wcześniejszego fazy, gdzie w Europie od XIX wieku dominowały uczelnie, którym przyświecała zasada nauki i kształcenia wzorem uniwersytetu Humboldta.
- Płaszczyzny relacji szkoły wyższej z praktyką.
Bardzo ważną rolę odgrywają interesariusze uczelni, wobec których pełnią one misję służebną. Współpraca uczelni z otoczeniem jest traktowana jako rodzaj symbiozy i synergii. Szeroko rozumiane otoczenie, gdzie prowadzone są badania, gdzie absolwenci znajdują zatrudnienie, uznawane jest jako praktyka.

- Zarządzanie zaangażowaniem interesariuszy szkoły wyższej.
Nieodzownym działaniem jest uwzględnianie w podejmowanych przez uczelnię decyzjach rodzących skutki ekonomiczne, oczekiwań interesariuszy. Stąd często uczelnie objęte są zasadami i wymogami Społecznej Odpowiedzialności Organizacji (ang. Corporate Social Responsibility - CSR).

Tak definiowane czynniki mogą być bardzo ważne dla szkół wyższych, które chcą się rozwijać i osiągać liczącą się pozycję konkurencyjną na rynku edukacyjnym. Uczelnie stopniowo stają się uczestnikami rynku, zmienia się funkcja uczelni wobec społeczeństwa, co w większym lub mniejszym stopniu znajduje odzwierciedlenie w kierunkach ich rozwoju. Uczelnie, będąc pod wpływem szeregu czynników determinujących ich funkcjonowanie, często podążają wedle pewnych trendów rozwoju.

G. Mazurek uważa, że w ostatnim czasie, na fali głębokich przeobrażeń zachodzących na rynku edukacyjnym, rosnącej presji czynników zewnętrznych, wpływu technologii oraz ogromnego potencjału rynków wschodzących w zakresie edukacji, pojawiają się scenariusze rozwoju rynku edukacyjnego, pewne trendy rozwojowe²³.

Autorzy „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku” wskazują na następujące światowe trendy w szkolnictwie wyższym²⁴:

- Przez ostatnich kilka dekad mamy do czynienia ze znacznym wzrostem liczby studentów na świecie, ok. 50 % populacji w wieku 19-24 kształci się na poziomie wyższym, w niektórych krajach grupy OECD wskaźnik jest jeszcze wyższy.
- Rośnie liczba mobilnych studentów podejmujących naukę poza krajem zamieszkania.
- Kadra akademicka staje się coraz bardziej mobilna. Tendencja ta jest zgodna z założeniami Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA). Ponadto badania naukowe mają coraz bardziej międzynarodowy charakter.
- Wykształcenie na poziomie wyższym coraz częściej traktowane jest jako dobro prywatne, co prowadzi do większej skali akceptacji wyższego czesnego.
- Wzrost finansowania badań naukowych i kształcenia ze środków prywatnych, maleje udział publicznego finansowania szkolnictwa wyższego.

²³ G. Mazurek, *Współczesne trendy w globalnej edukacji I ich wpływ na umiędzynarodowienie szkół wyższych – wybrane aspekty*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.), *Czas Internacjonalizacji II, Perspektywy, Priorytety, Projekty*, Dom Wydawniczy, s. 45.

²⁴ Ernst & Young Business Advisory, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010, s. 13-14.

- Mamy do czynienia z większym, globalnym oczekiwaniem od otoczenia skuteczności i efektywności uczelni, znaczenia nabierają mechanizmy rynkowe w funkcjonowaniu uczelni i zarządzaniu nią, oparte na wynikach i konkurencji.
- Większego znaczenie nabierają systemy zapewniania jakości oparte zarówno na krajowych jak i międzynarodowych akredytacjach.
- Większe znaczenie w zakresie profesjonalizacji zarządzania uczelniami, szczególnie w krajach UE i OECD.

Analiza trendów może w przypadku uczelni odgrywać dużą rolę z punktu widzenia wdrażania strategii rozwoju, budowania silnej pozycji konkurencyjnej na rynku edukacyjnym, często nie tylko w regionie, w którym funkcjonuje, ale także w skali bardziej globalnej. W tym kontekście warto zwrócić uwagę jakie kluczowe wyzwania stawiane są przed uczelniami, które to zadania mają zapewnić im rozwój zgodny z oczekiwaniem otoczenia, z potrzebami interesariuszy uczelni.

Istotne podejście nawiązujące do wyzwań współczesności przed jakimi stoją szkoły wyższe prezentuje również T. Maliszewski. Autor podkreśla, że wyzwania wynikają z globalnych trendów, ale też ze zmian instytucjonalnych w szkolnictwie wyższym, a uczelnie stają się w coraz większym stopniu uczestnikami rynku oraz pełnią wymierną rolę w społeczeństwach. T. Maliszewski wskazuje na sześć rodzajów wyzwań dla sektora szkolnictwa wyższego²⁵.

- Otwieranie się rynku edukacyjnego w Europie i na świecie.
Ze względu na duże znaczenie procesów umiędzynarodowienia oraz funkcjonowania uczeni w dobie globalizacji dostrzegamy tendencje powtarzalne w skali globalnej. Celem ich jest zbliżanie i ujednolicanie systemów edukacji, które przyjmują globalną perspektywę, a tym samym wzmacniają konkurencję już nie tylko na rynku krajowym, ale też z uczelniami zagranicznymi.
- Proces Boloński.
Od momentu podpisania Deklaracji Bolońskiej w 1999 roku dokument ten wyznacza wspólne przemiany w wymiarze instytucjonalnych dla uczelni w Europie, a tym samym zbliża do siebie systemy szkolnictwa wyższego.
- W kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego.
Dynamiczne zmiany na ścieżce rozwoju uniwersytetów i ich duża korelacja z rynkiem oraz potrzebami społeczeństwa prowadzi do powstawania nowej instytucji nauczania - uniwersytetu przedsiębiorczego. Przemiany pomagają budować uczelniom przewagę konkurencyjną. Taka przemiana instytucjonalna nawiązuje do ewolucji roli uniwersytetów

²⁵ T. Maliszewski, *Jak wykreować sukces uczelni, budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015, s. 64-109.

od modelu humboldtowskiego do modelu amerykańskiego, przedsiębiorczego. Uczelnie stają się uczestnikami gry rynkowej, podnoszą jakość zarządzania, badają efektywność funkcjonowania, opracowują strategie, badają potrzeby interesariuszy.

- Uniwersytet jako uczestnik rynku.

T. Maliszewski wyjaśnia ten czynnik przywołując m.in. słowa D. Antonowicza, który urynkowanie uniwersytetów uważa jako „wieloaspektowy proces obejmujący całokształt zmian organizacyjnych i kulturowych, zmierzających do przystosowania uniwersytetów do funkcjonowania – przy ograniczonym wsparciu finansowym ze strony budżetu państwa – według reguł i w warunkach konkurencji wolnorynkowej. Efektem wprowadzenia mechanizmów podaży i popytu do uniwersytetu jest wielowymiarowy proces urynkowania wzorów funkcjonowania uczelni, określony w języku polskim mianem uniwersytetu przedsiębiorczego”²⁶.

T. Maliszewski wskazuje również fakt, że proces urynkowania uczelni może być też spowodowany pojawieniem się instytucji funkcjonujących na styku edukacji i gospodarki. Instytucje takie jak centra technologiczne, instytuty badawczo-rozwojowe, uniwersytety korporacyjne są miejscami powstawania know-how. Taki proces niejako wchodzi w rolę uczelni i wymusza odpowiednie zmiany, zmuszając uczelnie do bycia rynkowym graczem.

- Regionalizacja szkół wyższych jako element architektury relacji.

Widoczna jest również tendencja, obok umiędzynarodowienia uczelni, do równoległej regionalizacji jako dwa równoległe procesy. Utrzymywanie relacji z otoczeniem, włączanie się w życie gospodarcze i społeczne jest wyrazem związku uczelni z regionem, w którym funkcjonuje, i od którego jest w dużej mierze zależna jako odbiorcę badań, wiedzy, ekspertyz. Taka tendencja jest też ważna z punktu widzenia dywersyfikacji źródeł finansowania uczelni.

- Sposoby budowania wizerunku szkoły wyższej.

Priorytetyzacja działań marketingowych i promocyjnych traktowana jest coraz częściej jako działanie strategiczne. Nieodzownym procesem stała się ciągła konkurencja między uczelniami nie tylko na rynku krajowym, ale też zagranicznym. Działalność marketingowa i systematyczne budowanie dobrej reputacji uczelni jest traktowane przez władze uczelni jako element budowania przewagi konkurencyjnej.

Powyższe rozważania wskazują na pewną drogę rozwoju uczelni, sposoby dążenia do budowania siennej pozycji na rynku edukacyjnym. Uwzględniane są aspekty społecznej użyteczności,

²⁶ Maliszewski, *Jak wykreować sukces uczelni, budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015, s. 64-109, za: D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości: Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005, s. 145.

realizacji potrzeb społecznych, które są wskazywane obecnie jako ważne z punktu widzenia misji szkolnictwa wyższego. Istotną rolę w rozwoju uczelni odgrywa potrzeba budowania związków nauki z gospodarką, pracodawcami, którzy oczekują odpowiednio wykształconych absolwentów. Uczelnie w XXI wieku niejako stoją przed koniecznością spełnienia oczekiwań i potrzeb społecznych. Stąd ważne jest, aby jak najlepiej te potrzeby rozumieć, przewidywać na przyszłość tak, aby zbieżność z tym co uczelnia oferuje wiązała się z oczekiwaniami otoczenia.

Warto zatem zwrócić uwagę, jakie potrzeby są uznawane za ważne. Ciekawe stanowisko w tym obszarze prezentuje M. Tutko, twierdząc, że procesy globalizacyjne mają wpływ na wzrost wymagań otoczenia w stosunku do podmiotów życia publicznego i społeczno-gospodarczego, gdzie szczególne miejsce i rolę odgrywają wyższe uczelnie. Realizują bowiem swoje trzy ważne funkcje jak kształcenie, realizacja badań naukowych oraz współpraca na poczet społeczności. Autorka twierdzi, że „pod wpływem zmian społecznych i ekonomicznych szkoły wyższe stają się bardziej otwarte na potrzeby społeczne: dążą do ściślejszego powiązania teorii z praktyką oraz podejmują działania na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych. Wyrazem tego otwarcia na potrzeby społeczne powinno być przyjmowanie w strategiach rozwoju uczelni celów uwzględniających potrzeby podmiotów funkcjonujących w ich otoczeniu (interesariuszy zewnętrznych)”²⁷.

M. Tutko podkreśla również, że uczelnie, funkcjonując w otoczeniu, powinny uwzględniać potrzeby wielu podmiotów w nim istniejących. Autorka wskazuje w otoczeniu jako najważniejszych interesariuszy zewnętrznych uczelni przede wszystkim studentów. Ponadto wyróżnia kilka innych grup ważnych do uwzględnienia z punktu widzenia budowania relacji uczelni z otoczeniem, do których zalicza kandydatów na studia, absolwentów, pracodawców, inne uczelnie, społeczność lokalną, rodziców, władze państwowe i media. Specyfikę przykładowych potrzeb powyższych grup w odniesieniu do działalności dydaktycznej M. Tutko definiuje w sposób następujący²⁸:

- Potrzeby dydaktyczne i wychowawcze są priorytetem dla studentów, którzy chcą uzyskać odpowiednie efekty kształcenia o wysokiej jakości. Ponadto studenci chcą się rozwijać, samorealizować, uzyskać kompetencje społeczne, które zbudują ich odpowiednią pozycję społeczną.
- Kandydaci na studia oczekują odpowiednich, rzetelnych informacji o uczelni, które pozwolą im dokonać trafnego wyboru miejsca studiowania.

²⁷ M. Tutko, *Potrzeby interesariuszy zewnętrznych uczelni a strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: T. Wawak, J.F. Jacko, *W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 95.

²⁸ Tamże, s. 98-99.

- Absolwenci oczekują wsparcia w procesie przejścia do rynku pracy, są zainteresowani, poprzez odpowiednią więź z uczelnią również kontynuacją nauki na studiach podyplomowych.
- Pracodawca oczekuje od osób, które ma zatrudnić, odpowiednich kwalifikacji, wiedzy, postaw takich jak: inicjatywa, kreatywność, skuteczność w dążeniu do celu, odporność na stres, komunikatywność, otwartość na dalsze zdobywanie wiedzy i dobre wykorzystanie już posiadanej, samodzielność, przedsiębiorczość i wiele innych.
- Uczelnie z otoczenia będą zainteresowane współpracą, wymianą informacji, podpatrywania dobrych praktyk poprzez benchmarking.
- Społeczność lokalna, w tym osoby starsze, dzieci będą również zainteresowane ofertą uczelni, wykładami otwartymi, wydarzeniami kulturalnymi.
- Rodzice wymagać będą wysokiej jakości kształcenia, które umożliwi znalezienie ich dzieciom dobrej pracy.
- Władze państwowe oczekują od uczelni kształcenia zgodnie z potrzebami rynku pracy, efektywnego wydatkowania przekazywanych dla uczelni środków, powiązania badań naukowych i kształcenia z praktyką czy też działań wobec społeczności lokalnych.
- Media są zainteresowane dostępem do informacji na temat działalności i oferty uczelni.

Z powyższej charakterystyki potrzeb można wyprowadzić wniosek, że uczelnia powinna analizować oczekiwania i potrzeby interesariuszy, musi się liczyć z faktem społecznego audytu swojej działalności. Takie działanie można uznać za jeden z aspektów dążenia do doskonałości w zakresie kształtowania oferty uczelni, która wpasuje się w potrzeby otoczenia. Jeśli odniesiemy przygotowanie studentów i uzyskanych przez nich kwalifikacji do potrzeb pracodawców możemy dostrzec pewną lukę w tym zakresie. Wnioski opisane w raporcie z badania pracodawców w obszarze zarządzania kapitałem ludzkim pokazują, że pracodawcy w większości podnoszą kwalifikacje nowych pracowników, absolwentów uczelni (wykres 2).

Dążenie uczelni do spełnienia w jak największym stopniu potrzeb interesariuszy wydaje się ważnym celem jej działalności. W odniesieniu do wykresu 2 można wyprowadzić wniosek, że potrzeby interesariuszy, w tym przypadku absolwentów, można odnieść do uczelni, czy ściślej do jej oferty kształcenia i poszczególnych obszarów funkcjonowania. Zbadanie potrzeb interesariuszy uczelni może pomóc w uzyskaniu informacji o jakości uczelni, a tym samym w odpowiedzi na pytanie, czy uczelnia odpowiednio przygotowuje studentów do specyfiki otoczenia, rynku pracy.

Wykres 2. Odsetek pracodawców wskazujących najczęstsze działania podejmowane w firmach o obliczu braków kompetencyjnych według kategorii wielkości, w %



Źródło: P. Prokopowicz, M. Kocór, A. Szczucka, P. Antosz, *Raport z badania pracodawców obszarze zarządzania kapitałem ludzkim; Bilans Kapitału Ludzkiego*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2018, s. 37.

1.2. Ewolucja szkół wyższych, kluczowe kamienie milowe

Funkcjonowania szkolnictwa wyższego jest obszarem bardzo szerokim i mogącym dać wiele cennych odpowiedzi w odniesieniu do optymalnego kształcenia kolejnych pokoleń studentów. W długiej historii rozwoju szkolnictwa wyższego mamy do czynienia z kolejnymi etapami ewolucji systemu, który w większym lub mniejszym stopniu był powiązany ze specyfiką otoczenia, w którym funkcjonuje.

Wskazane w poprzednim punkcie potrzeby otoczenia, potrzeby interesariuszy uczeni, postępujące procesy urynkowienia uczelni mają swoje odzwierciedlenie w procesie ewolucji uczelni. Z punktu widzenia oceny zasadności współczesnego kierunku rozwoju uczelni warto zwrócić uwagę, jak w historii wyglądały kluczowe etapy rozwoju uniwersytetów oraz jakie były siły napędowe do zmian, co powodowało, że uczelnie ewoluowały w określonym kierunku. Pozwoli to na pełniejsze spojrzenie, jaki etap jest dominujący w obecnym czasie oraz jakie są przewidywania odnośnie roli i charakteru uczelni w przyszłości względem specyfiki otoczenia szkół wyższych.

M. Haberla, S. Bobowski zwracają uwagę na kluczowe aspekty w odniesieniu do ewolucji podejścia do szkolnictwa wyższego oraz roli uniwersytetów, która dokonała się na przestrzeni wieków. Autorzy wskazują na zaistniałe trzy rodzaje uniwersytetów²⁹:

²⁹ M. Haberla, S. Bobowski, *Od uniwersytetu średniowiecznego do uniwersytetu trzeciej generacji*, w: *Integracja i kryzysy na lokalnych i globalnych rynkach we współczesnym świecie*, „Prace naukowe uniwersytetu ekonomicznego we Wrocławiu” 2013, nr 315, Wrocław 2013, s. 294-296.

- Uniwersytet średniowieczny (scholastyczny).
- Uniwersytet humboldtowski.
- Uniwersytet trzeciej generacji.

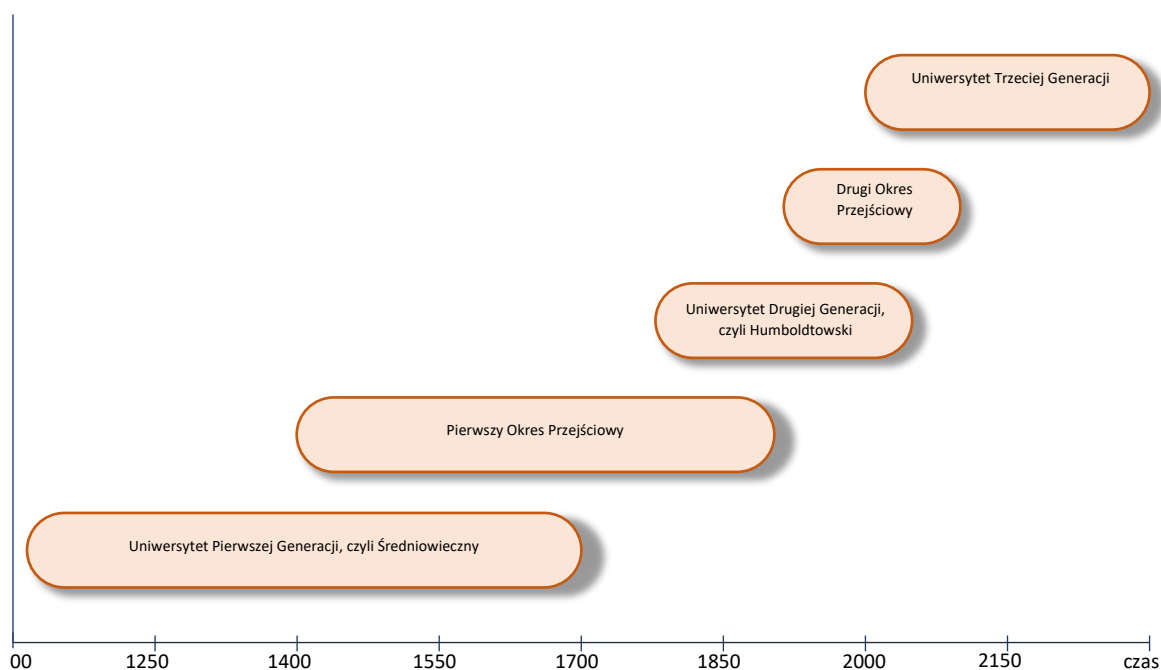
Charakterystyka poszczególnych etapów wskazuje aktualne wyzwania uczelni oraz ich korelację z otoczeniem. Ważnym jest również poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu poszczególne obszary funkcjonowania uczelni pomagają w osiągnięciu obecnej pozycji i przyszłej ścieżki rozwoju uczelni.

M. Haberla, S. Bobowski piszą, że ostatni etap, tj. uniwersytet trzeciej generacji, jest w początkowej fazie kształtowania po stopniowym odchodzeniu od idei uniwersytetu humboldtowskiego. Różnica z kolei w odniesieniu do najwcześniejszych faz powstawania uniwersytetów jest bardzo wyraźna. Pierwszy etap, uniwersytet średniowieczny, to głównie pielęgnowanie treści zawartych w świętych dziełach literatury, bez presji do wprowadzania nowych elementów do nauki. Wybrane uczelnie, jak np. z Reims, Tours, Angers, Laon można uznać za prekursorów późniejszych uniwersytetów za sprawą wprowadzania wykładów dla publiczności. Koncepcja rozwijana była w Europie, przyciągała studentów z całego kontynentu. Uniwersytety średniowieczne miały swoje przywileje, ochronę Kościoła i państwa, były silnymi organizacjami. Stopniowo jednak uczeni nie zgadzali się z oficjalną nauką Kościoła, co doprowadziło do odkrywania nowych kierunków nauki i humanizmu. Kolejny etap, koniec XV wieku, to wielka ekspansja, odkrycia, wzrost gospodarczy, co prowadziło do powolnych przekształceń specyfiki uniwersytetów. Istotne przemiany można wskazać w okresie renesansu wraz z upowszechnieniem druku. Wiek XVI wniósł wielkie zmiany w podstawach teologii, XVII wzrost znaczenia matematyki, przyrody, metod eksperymentalnych. Kolejne epoki: renesans i oświecenie, ruch reformacji i kontrreformacji stanowią dla uniwersytetów duże wyzwanie. Z jednej strony presja na niewprowadzanie nowych dyscyplin, konsekwencją czego było tworzenie się alternatywnych odpowiedników uniwersytetów, aż wreszcie akceptacja nowych dyscyplin i metod naukowych. W konsekwencji w Niemczech powstał w 1809 roku model uniwersytetu, nazywany od nazwiska jego pomysłodawcy Wilhelma von Humboldta – humboldtowskim. Misją stał się rozwój nauki i wiedzy na podstawie badań opartych na racjonalności i eksperymencie. Uczelnie jednak stały pod presją tendencji nacjonalistycznych co spowodowało, że były uczelniami krajowymi, z ojczystym językiem wykładowym, łacina została wycofana, co było skutkiem zmniejszenia się mobilności studentów i kadry. Koniec XIX wieku to stopniowy wzrost znaczenia i kontaktów świata nauki z przemysłem. Lata sześćdziesiąte XX wieku to wzrost liczby studentów i umasowienie edukacji, co prowadzi do niższego poziomu kształcenia. Następuje również rozwój biurokracji i duży sceptycyzm wobec współpracy uczelni z przemysłem. Efektem tego jest „szara strefa” naukowców i przedsiębiorców i prowadzenie wspólnych projektów i rozwoju nauk interdyscyplinarnych ze względu na coraz

większy popyt na takie działania. Kolejne lata ewolucji przyczyniają się do nowych trendów i tendencji, które postawiły przed uczelniami nowe wyzwania i stworzyły nowe możliwości. Autorzy wskazują, że w latach 90. XX wieku, głównie poprzez B.R. Clarka, zaczęło się upowszechniać określenie uniwersytet przedsiębiorczy. Szkoły wyższe, głównie w Stanach Zjednoczonych, a następnie podążające za nimi uczelnie europejskie stają się kolebkami rewolucji dla nowej gospodarki, zorientowane są prorynkowo³⁰.

Zaprezentowana ewolucja uczelni i osiągnięcie obecnego etapu rozwoju staje się przedmiotem rozważań nad współpracą szkolnictwa wyższego i gospodarki, rozwojem przedsiębiorczości akademickiej i jej wpływem na innowacyjność przedsiębiorstw i gospodarkę kraju³¹. Okresy poszczególnych etapów w historii rozwoju uniwersytetów przedstawia rysunek 2.

Rysunek 2. Okresy poszczególnych etapów w historii rozwój uniwersytetów



Źródło: J. G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante 2009, s. 16.

Z powyższego rysunku można wyciągnąć wniosek, że obecny okres stanowi dla uniwersytetów drugą fazę przejściową, jednocześnie wyznaczając kierunek dalszych zmian i podążanie za trendem rozwoju. Potwierdza to również wskazane wcześniej stwierdzenie, że uczelnie nie mogą uznać, iż obecny stan rozwoju jest najlepszy w dłuższym okresie i nie należy podejmować kolejnych kroków dostosowywania rozwoju uczelni do ewoluujących potrzeb otoczenia.

J. G. Wissema uważa, że obecnie uczelnie są na etapie fundamentalnych zmian, a w nawiązaniu do specyfiki poszczególnych okresów rozwoju przechodzą stopniowo od modelu

³⁰ M. Haberla, S. Bobowski, *Od uniwersytetu średniowiecznego ...*, dz. cyt. s. 290-294.

³¹ M. Haberla, S. Bobowski, *Od uniwersytetu średniowiecznego ...*, dz. cyt. s. 290-294.

opartego na nauce do nowego modelu określanego jako Uniwersytet Trzeciej Generacji. Autor wskazuje również na nowe wyzwania i ograniczenia w rozwoju i ewolucji koncepcji uniwersytetu humboldtowskiego, potwierdzając konieczność zmian. Do najważniejszych czynników, które napędzają nową wizję uczelni J. G. Wissema zalicza³²:

- Konieczność poszukiwania alternatywnych źródeł finansowania ze względu na rosnące koszty badań najwyższej klasy, jako droga do ściślejszej współpracy z przedsiębiorstwami. Z tego też powodu instytucje gospodarcze rezygnują z prowadzenia własnych badań i poszukują możliwości współpracy z uczelniami.
- Międzynarodową konkurencję w kształceniu akademickim, walkę o studentów, pracowników, konkurencję w zakresie badań interdyscyplinarnych. Rozwija się technologia komunikacji i mobilności międzynarodowych.
- Rosnącą rolę uniwersytetów jako narzędzia gospodarki opartej na wiedzy (GOW). Przed uczelniami stawiane są coraz większe oczekiwania bycia inkubatorami nowej działalności opartej na nauce, a także wykorzystania wypracowanej wiedzy w praktyce.
- Rosnące znaczenie badań interdyscyplinarnych. Do ich realizacji potrzebny jest, ze względu na konieczność współpracy między wydziałami jednej lub kilku uczelni, w tym zagranicznych, nowy model organizacyjny uczelni. Takie badania pociągają za sobą również wyższe koszty i konieczność poszukiwania nowych źródeł finansowania.
- Lawinowy wzrost liczby studentów. Ten czynnik powodujący umasowienie edukacji wpływa na rozmycie elementów naukowości w kształceniu akademickim. W procesie tym mamy również akcentowaną potrzebę poszukiwania form efektywnego zarządzania uniwersytetami.
- Wzrost znaczenia instytucji badawczych sponsorowanych przez rząd.

Z charakterystyki powyższych czynników można zauważyć ich ważną rolę w kształtowaniu zmian funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Uniwersytety przechodzą z modelu uniwersytetu opartego na nauce do modelu uniwersytetu trzeciej generacji. W celu dokładnego porównania specyfiki dwóch sąsiadujących ze sobą faz oraz odnoszenia się do ścieżki zmian warto zwrócić uwagę na najważniejsze cechy uniwersytetu drugiej i trzeciej generacji, które przedstawia tabela 1³³.

³² J. G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante 2009, s. 9-10.

³³ J. G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji*, dz. cyt. s. 43.

Tabela 1. Cechy charakterystyczne uniwersytetu 2 GU i 3 GU

Cechy charakterystyczne Uniwersytetu	
Drugiej Generacji - 2 GU	Trzeciej Generacji - 3 GU
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kluczowe znaczenie badań podstawowych 2. Badania monodyscyplinarne i dominacja wydziałów 3. Samodzielne instytucje bez formalnych powiązań z innymi organizacjami 4. Działania na rynkach lokalnych. Inne uczelnie to koledzy 5. Głównie elitarna edukacja dla zamożnych studentów. Standaryzacja edukacji 6. Na uczelniach nie ma miejsca dla „kreatywnych” wydziałów 7. Uniwersytet narodowy 8. Dwa cele: badania i kształcenie. Brak zainteresowania wykorzystaniem wytworzonej wiedzy 9. Duże znaczenie państwa jako źródła finansowania i ingerencja państwa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kluczowe znaczenie badań podstawowych 2. Badania transdyscyplinarne i wzrost znaczenie sekcji akademickich 3. Uniwersytety otwarte, współpraca z wieloma partnerami 4. Działania na konkurencyjnym rynku międzynarodowym 5. Organizacje wielokulturowe; edukacja masowa i elitarna 6. Przywrócenie kreatywności. Kluczowa rola wydziałów projektowych 7. Uniwersytet kosmopolityczny 8. Wykorzystanie wiedzy jest podstawą i staje się trzecim celem 9. Brak bezpośredniego finansowa państwowego. Brak ingerencji państwowej

Źródło: J. G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante 2009, s. 43.

Z powyższej tabeli oraz charakterystyki dwóch faz rozwoju uniwersytetów można wnioskować, że nieodzowna jest ewolucja podejścia do funkcjonowania uniwersytetów i szkolnictwa wyższego. Jest to proces ciągły i cały czas postępuje. Uniwersytety przechodzą z modelu uniwersytetu opartego na nauce do modelu uniwersytetu trzeciej generacji.

M. Haberla, S. Bobowski uważają, że „etap przemian i podejścia do działalności szkół wyższych zależy w dużej mierze od kraju i jego polityki względem szkolnictwa wyższego. Można jednak założyć, że w coraz to większym stopniu kładziony będzie nacisk na wzmacnianie i rozwój współpracy sfery nauki i praktyki gospodarczej. Kraje w tej kooperacji dostrzegają duży potencjał dla rozwoju innowacyjnej gospodarki”. Na drodze ewolucji do uniwersytetów trzeciej generacji coraz większego znaczenia nabierają uniwersytety przedsiębiorcze, silnie powiązane z bliższym i dalszym otoczeniem, które w swoim rozwoju uwzględniają zmieniające się potrzeby rynku, reagują na wyzwania, asymilują się ze społecznością lokalną. Równoległe do rozwoju gospodarki opartej na wiedzy następuje większa świadomość i priorytetyzacja działań mających na celu transfer wiedzy do otoczenia. „Formuła uniwersytetu przedsiębiorczego ukształtowana w XX w. przekształca się obecnie w model uniwersytetu trzeciej generacji”³⁴.

³⁴ M. Haberla, S. Bobowski, *Od uniwersytetu średniowiecznego ...*, dz. cyt. 295-296.

1.3. Modele i strategie szkol wyższych

Z powyższych informacji wynika, że uczelnie są na drodze ciągłego rozwoju i poszukiwania optymalizacji funkcjonowania. Celem utrzymania się lub wejścia na ścieżkę odpowiedniego rozwoju nie mogą prowadzić działań spontanicznych, bez jasno sprecyzowanego planu, strategii rozwoju. Stąd w literaturze oraz fachowym piśmiennictwie sformułowano najbardziej typowe modele funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Stanowią one zbiór rozwiązań sprawdzających się i stosowanych w praktyce zwłaszcza w odniesieniu do konkretnych warunków, kraju, otoczenia, w którym uczelnia funkcjonuje. Mogą również stanowić pewien model wzorcowy, możliwy do adaptowania przez inne uczelnie.

Można wyróżnić modele funkcjonalne, nazywane także teoretycznymi, obejmujące zbiór formalnych i praktycznych mechanizmów w relacji władze centralne – uczelnie. „Stanowią podstawowy punkt odniesienia w dyskusji na temat konkretnych rozwiązań dotyczących szkolnictwa wyższego funkcjonujących w praktyce. Modele funkcjonalne mają z zasady charakter idealny, wzorcowy i są opisem istniejących lub postulowanych rozwiązań w zakresie między innymi: preferencji społecznych i politycznych, relacji uczelni z władzami publicznymi, roli rynku”³⁵. Wyróżnienie poszczególnych modeli ma kluczowe znaczenie w zakresie możliwych, praktycznych rozwiązań w szkolnictwie wyższym i może być odnoszony do specyfiki uwarunkowań wewnątrz danego kraju czy też na arenie międzynarodowej. Jest przedmiotem zainteresowania i badań takich instytucji jak: UNESCO, OECD, Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji Eurydice czy też innych organizacji. Warto zwrócić uwagę na najważniejsze, stosowane modele w szkolnictwie wyższym³⁶:

A. Modele jednoczynnikowe van Voughta.

Model określa, w jakim stopniu szkolnictwo wyższe jest determinowane przez władze zewnętrzne. W zależności od poziomu kontroli van Vought wyróżnił model kontynentalny i anglosaski. W pierwszym z nich działalność uczelni, kierunek kształcenia i badań determinowany jest przez państwo, które również kontroluje ramy prawne i zarządza środkami finansowanymi. W drugim modelu z kolei uczelnie cechuje duża autonomia, majątek jest w rękach uczelni, która ma zdywersyfikowane źródła finansowania.

B. Modele wieloczynnikowe Clarka, znane jako trójka wpływów Clarka uwzględniające wpływ państwa, rynku oraz oligarchii akademickiej.

³⁵ A. Olechnicka i in., *Raport z badania: Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*, Warszawa 2010, s. 28, za: K. Pawłowski, *Studies on Higher Education Rediscovering higher education in Europe*. Studies on Higher Education. Bukareszt 2004.

³⁶ A. Olechnicka, W. Pander, A. Płoszaj, K. Wojnar, *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*, Raport badania EGO – Evaluation for Government Organizations S.C., Politechnika Warszawska, Warszawa 2010, s. 28.

- a) Pierwszy z nich to model biurokratyczny, funkcjonujący w systemie francuskim czy sowieckim, gdzie rola państwa jest dominująca. Autonomia uczelni jest ograniczona, a państwo reguluje działalność uczelni. Wpływ rynku i władz uczelnianych na same uczelnie jest niewielki.
- b) Drugi model Clarka to model rynkowy spotykany głównie w krajach anglosaskich, gdzie rynek jest motorem determinującym funkcjonowanie uczelni. W modelu tym z uwagi na dużą swobodę uczelni w zakresie tworzenia programów nauczania, rekrutacji, celów działalności mamy do czynienia z konkurencją między uczelniami w zakresie pozyskiwania studentów, którzy poszukują wysokiej jakości usług dydaktycznych potrzebnych na rynku pracy. Tutaj też spotkamy menadżerski styl zarządzania oraz stosowanie optymalnych i efektywnych systemów finansowania.
- c) Trzeci model - oligarchiczny, w którym środowisko akademickie ma kluczowe znaczenie i wpływ na kształt szkolnictwa wyższego. Model spotykany głównie w systemie humboldtowskim, w krajach germańskich.

W Polsce najbardziej typowym modelem na uczelniach publicznych jest model korporacji profesorskiej, a w sektorze uczelni prywatnych - model rynkowy.

C. Model wieloczynnikowy Brauna i Merriena.

W tym podejściu autorzy określają wzorzec uczelni, ale na podstawie ustroju uczelni, nie na podstawie jej autonomii. W modelu znajdziemy trzy czynniki określające: a/ wpływ państwa: duży-mały, b/ regulacje prawne: ścisłe, luźne, c/ system wartości: kulturowy – usługowy.

D. Modele funkcjonalne i gospodarka oparta na wiedzy.

W opinii A. Olechnickiej analiza powyższych czterech modeli nie wyjaśnia precyzyjnie, który z nich jest najbardziej efektywny, z największym wpływem na innowacyjność gospodarki. W celu lepszej oceny adekwatności modelu w zakresie jego użyteczności dla coraz powszechniejszej gospodarki opartej na wiedzy ważne jest wskazanie na model funkcjonalny, stosowany przez uczelnie o profilu kształcenia akademickiego oraz zawodowego. Najmocniejszy związek z innowacyjnością gospodarki wydaje się mieć model rynkowy, w którym obserwujemy największą relację uczelni z potrzebami rynkowymi. Optymalnym rozwiązaniem jest sytuacja, kiedy państwo skupia się na wyznaczaniu celów i zadań oraz ocenie ex-post, a uczelnie ma dużą swobodę w doborze najefektywniejszych metod ich osiągnięcia³⁷.

³⁷ A. Olechnicka, W. Pander, A. Płoszaj, K. Wojnar, *Analiza strategii...* dz. cyt., s. 29-32.

Odniesienie się do specyfiki poszczególnych modeli może dostarczyć ważnych informacji z punktu widzenia analizy zakresu funkcjonowania i kierunku rozwoju uczelni w poszczególnych krajach. Na podstawie obserwacji autora pracy można stwierdzić, że wybrane uczelnie w poszczególnych krajach rozwijają się w zróżnicowanym tempie, w innym stopniu uwzględniają wytyczne i trendy dominujące w sektorze szkolnictwa wyższego w Europie. Poznanie zróżnicowanych dróg rozwoju może pomóc w ocenie jak uczelnie podchodzą do priorytetyzacji poszczególnych obszarów uczelni oraz w jaki sposób zapewniają ich jakość i efektywność, aby w efekcie końcowym wzmocniły rozwój uczelni jak całości.

M. Pluta–Olearnik uważa, że analiza modeli rozwoju uczelni i obecne trendy w obszarze funkcjonowania szkół wyższych w kluczowych gospodarkach na świecie są oparte na modelach o cechach rynkowych i stopniowo odchodzą od rozwiązań biurokratycznych z przewagą władzy państwowej. Autorka zaznacza również, że trudno znaleźć modele idealne w poszczególnych krajach, częściej spotkamy modele mieszane stosujące wybrane rozwiązania z różnych wariantów modeli. Jest to efektem uwarunkowań w odniesieniu do dominujących wartości w kulturze danego kraju, rozwiązań politycznych, funkcji i celów stawianych przed szkolnictwem wyższym³⁸.

W tym kontekście tj. zróżnicowanych warunków funkcjonowania oraz w nawiązaniu do wcześniej przytaczanego wątku o konieczności ciągłego doskonalenia uczelni warto zwrócić uwagę na wybrane wartości, które wpisane są w proces rozwoju i tworzenia unikatowej wartości przez wiodące szkoły wyższe na świecie.

Autorzy dokumentu: „Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie” zwracają uwagę, że wskazywane uczelnie nie reprezentują jednego modelu, mają natomiast cechy wspólne w odniesieniu do takich wartości jak: „liczba absolwentów, poziom oferowanych zajęć, infrastruktura, nowoczesne struktury zarządzania, ilość i jakość tworzonej wiedzy, pozytywny wpływ na rozwój gospodarczy konkurencyjność”. Poniżej wskazane są kluczowe wartości wybranych uczelni prezentowane w raporcie³⁹.

Oxford University

- Interdyscyplinarny charakter kolegów - rywalizacja między sobą - ciągłe dbanie o jakość kształcenia.
- Prowadzenie światowej klasy badań, publikowanie i upowszechnianie najnowszej wiedzy naukowej.
- Niezależność akademicka, kolegalność, zasady subsydiarności, wielodyscyplinarności i interdyscyplinarności.

³⁸ M. Pluta-Olearnik, *Usługi kształcenia na poziomie wyższym – modele i czynniki rozwoju*, „Zaszyty naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej” 2015, nr 49, s. 128 – 129.

³⁹ A. Olechnicka, W. Pander, A. Płoszaj, K. Wojnar, *Analiza strategii... dz. cyt.*, s. 47-58.

- Wysoki poziom internacjonalizacji, 32% studentów i 38% kadry akademickiej pochodzi z zagranicy.

Aalto University

- Selektywny model rekrutacji zarówno pracowników naukowych, jak też studentów, wymaga od kandydatów zdawania trudnych egzaminów wstępnych.
- Międzynarodowy charakter uczelni, znaczna część oferowanych programów odbywa się zarówno języku fińskim, jak też angielskim.
- Kombinacja wiedzy i doświadczenia jako platforma do nowych możliwości prowadzenia multidyscyplinarnych programów nauczania oraz badań.

Uniwersytet w Tokio

- Interdyscyplinarne centra badawcze – promowanie współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych dziedzin w celu rozwiązywania specjalistycznych problemów.
- Wzmocnienie powiązań uniwersytetu z przemysłem – upowszechnianie przedsiębiorczości i współpracy w zakresie badań stosowanych.

Technische Universität München

- Interdyscyplinarność w podejściu do badań.
- Realizacja modelu uniwersytetu przedsiębiorczego.
- Skoncentrowanie na badaniach - zapewnienie naukowcom i studentom dużej swobody w tym zakresie.
- Dostosowywanie się do wymogów międzynarodowej konkurencji w sektorze szkolnictwa wyższego – bazowanie w tym zakresie na wzorach z „uniwersytetów klasy światowej”.
- Wdrożenie reform mających na celu dostosowanie profilu uczelni do modeli stosowanych w czołowych światowych uczelniach.

Uppsala University

- Wysoka pozycja uczelni dzięki znakomitym, sięgającym 500 lat tradycjom akademickim.
- Otwarcie władz uczelni na reformy i dostosowywanie profilu do bieżącego zapotrzebowania na wiedzę i wykwalifikowane kadry.
- Duży nacisk w edukacji studentów na samodzielność w zdobywaniu wiedzy, umiejętność krytycznego myślenia.

Harvard University

- Rozwinięta polityka zagraniczna oraz polityka internacjonalizacji uczelni.

- Otwarcie uczelni na studentów z szerszych warstw społecznych - wzmocnienie jej pozycję w skali krajowej i światowej.
- Funkcjonowanie biura rozwoju technologii - oferowanie kompleksowej pomocy w zakresie komercjalizacji wiedzy powstającej na uczelni.

Massachusetts Institute of Technology

- Pragmatyczny charakter badań i praktyczna orientacja kształcenia studentów.
- Łączenie działalności dydaktycznej i badawczej w kontekście rozwiązywania praktycznych problemów „dnia codziennego”.
- W procesie kształcenia obok klasycznie prowadzonej dydaktyki akademickiej, włączanie studentów w działalność badawczą już na pierwszym roku studiów.

A. Dziedziczak–Foltyn wskazuje z kolei na najważniejsze zapisy w strategii Uniwersytetu Warszawskiego⁴⁰.

- Doskonalenia nauczania i programów edukacyjnych.
- Rozwój i intensyfikacja badań naukowych.
- Program inwestycyjny, informatyzacja uczelni.
- Poprawa jakości zarządzania uczelnią.
- Rozszerzenie współpracy z otoczeniem i umiędzynarodowienie uczelni.

Na podstawie powyższych wskazań wartości, priorytetów i kierunków w ramach rozwoju uczelni można zauważyć, że wiele z nich odwołuje się do kluczowych trendów w rozwoju szkolnictwa wyższego, wytycznych w zakresie modernizacji uczelni. Uczelnie poszukują oryginalnych wyróżników, które pozwolą na zdobycie pozycji lidarskiej, konkurencyjnej na wymagającym rynku edukacyjnym. Uczelnie wskazują, choć w różnym zakresie i konfiguracji, na ważność działalności naukowo-badawczej, doskonalenia jakości dydaktyki, uwzględniają elementy internacjonalizacji, odwołują się do istoty dobrego zarządzania uczelnią⁴¹.

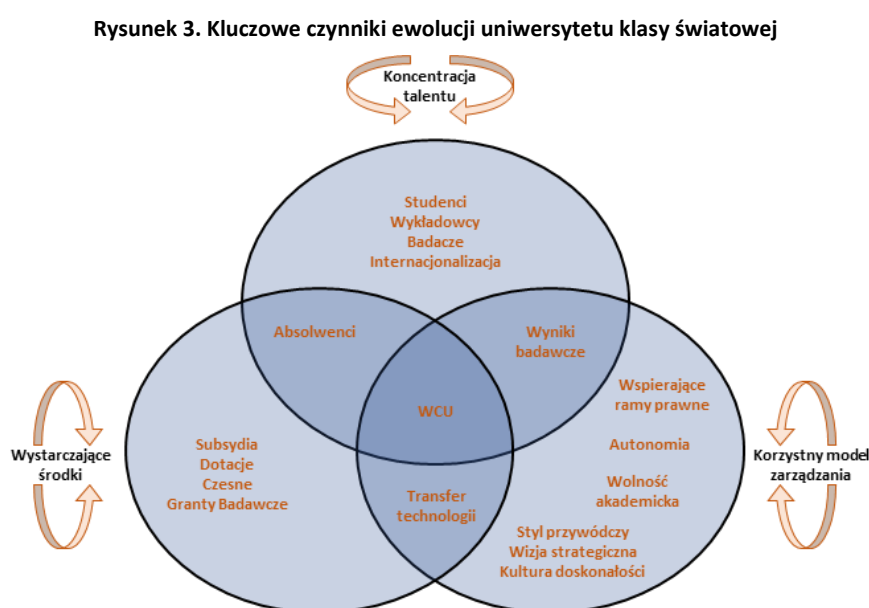
Z analizy i charakterystyki wybranych uczelni można poszukiwać odpowiedzi na pytanie, czy nawet najlepiej zdefiniowane wartości stanowiące o rozwoju i siennej pozycji konkurencyjnej uczelni są wartościami na stałe. Wprowadzane zmiany w przeszłości mogą być uznane za bardzo odpowiednie, jednak utrzymanie odpowiedniego kierunku rozwoju będzie wymagało dalszej, bieżącej ich ewaluacji. Modele funkcjonowania uczelni w różnych krajach miały inne uwarunkowania polityczne, społeczne, ekonomiczne i historyczne, zmieniały się funkcje uczelni

⁴⁰ A. Dziedziczak – Foltyn, *Strategie uczelniane – antycypacja, translacja czy pseudokonformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego?*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011, s. 196.

⁴¹ A. Dziedziczak – Foltyn, *Strategie uczelniane...*, dz. cyt. s. 196.

jako odpowiedź na kontekst globalno-ekonomiczny, uzależnione były od czynników wewnątrz krajowych, pozycji państwa, sytuacji demograficznej, znaczenia uczelni w tworzeniu wiedzy.

Można jednak wskazać model, według którego uczelnie wyższe mogą wprowadzać zmiany i dalej się rozwijać. Odpowiednie wykorzystanie modelu, identyfikacja ścieżek ewolucji w odniesieniu do przyszłości może wspomóc długofalowe procesy decyzyjne prowadzące do odpowiedniej ścieżki rozwoju. Prezentowany poniżej model (rys. 3) pokazuje trzy kluczowe grupy obszarów tj. korzystny model zarządzania, wystarczające środki oraz koncentracja talentu, a następnie wskazuje na konieczność poszukiwania odpowiedniego związku i synergii między nimi⁴².



Źródło: A. Olechnicka, W. Pander, A. Płoszaj, K. Wojnar, *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*, Politechnika Warszawska, Warszawa 2010, s. 71, za: J. Salmi, *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, "Higher Education Policy Directions", nr 11. Washington DC: World Bank, 2009.

Powstaje pytanie jak odpowiednio zarządzać instytucjami szkolnictwa wyższego, aby ścieżka ich funkcjonowania była zgodna z dominującymi modelami pozwalającymi uczelni na dalszy rozwój i dążenie do optymalnego wzorca.

Interesujący schemat działania przedstawili autorzy raportu „Modele zarządzania uczelniami w Polsce”, odnosząc działanie do poziomu strukturalno–organizacyjnego uczelni. Autorzy twierdzą, że uczelnia musi obecnie w większym stopniu uwzględniać funkcje: dydaktyczną, naukową, usługową oraz kulturotwórczą. Uczelnia powinna włączyć wymienione funkcje do swojej struktury organizacyjnej, pozwalając na interakcję w systemie wewnątrz uczelni, w środowisku i na arenie

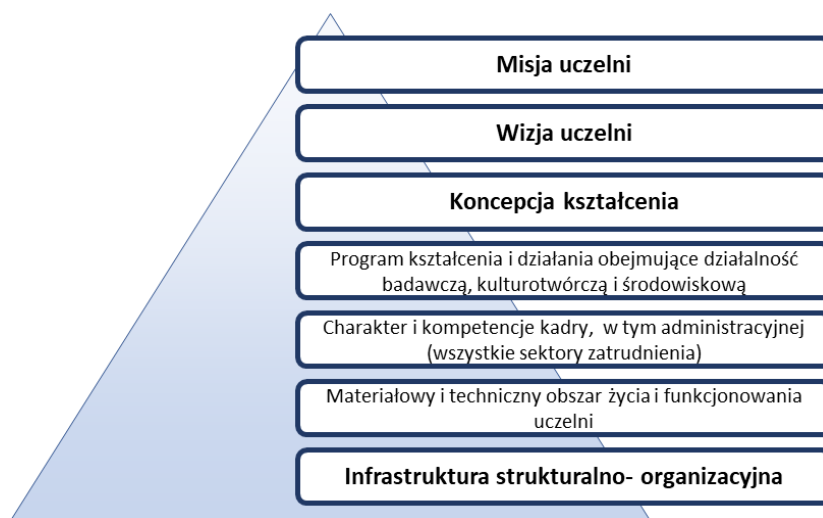
⁴² A. Olechnicka, W. Pander, A. Płoszaj, K. Wojnar, *Analiza strategii...* dz. cyt., s. 68.

międzynarodowej. Autorzy wskazują na trzy dziedziny, które w takiej projekcji powinny być uwzględnione⁴³:

- W dziedzinie zasobów – uczelnia musi, na podstawie dotychczasowych doświadczeń w swojej działalności wykorzystać analizę efektywności strukturalnej w odniesieniu do realizowanych zadań.
- W dziedzinie procesów – w tworzeniu modelu zarządzania uczelnia musi uwzględnić tendencje modernizacyjne organizacji uczących się, kompetencje kadry, sposoby finansowania działalności, powiązań międzysektorowych.
- W dziedzinie celów, w tym przypadku ważna jest optymalizacja efektywności działania wszystkich elementów struktury uczelni w procesie aktywizacji potencjałów, odniesienia ich, poprzez odpowiednia diagnozę, do wyzwań i oczekiwań otoczenia, następnie koordynowanie tymi zasobami w warunkach funkcjonowania gospodarki rynkowej.

Zaproponowany model nie jest traktowany jako jedyny, uniwersalny, ale stanowi wzór dla danej uczelni, która dzięki odpowiedniemu wykorzystaniu modelu wkomponuje się w realia swojego środowiska i jego potrzeby edukacyjne, rozwojowe, społeczne i kulturowe. Wzór ma stałe elementy, jest ich siedem, każdy z nich musi być odnoszony do wszystkich trzech dziedzin⁴⁴. Model – „Poziomy prac nad modelem zarządzania uczelnią” zaprezentowano na rysunku 4.

Rysunek 4. Poziomy prac nad modelem zarządzania uczelnią



Źródło: M. du Valla (red.), Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym, *Modele zarządzania uczelniami w Polsce*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011, s. 36-37.

Powyższe podejście pokazuje ważność odwoływania się do już stosowanych rozwiązań na uczelniach. Jednocześnie wskazuje drogę ekstrapolacji istotnych trendów, które uczelnia powinna

⁴³ M. du Valla (red.), Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym, *Modele zarządzania uczelniami w Polsce*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011, s. 36-37.

⁴⁴ Tamże.

uwzględnić na drodze budowania nowego oblicza, w projektowaniu dróg rozwojowych wymagających wdrożenia reform koniecznych w całym systemie szkolnictwa wyższego, konkretnej uczelni czy danych jednostek w jej strukturze⁴⁵.

Powyższe rozwiązanie i wyznaczone pewne standardy w zakresie trendów rozwoju edukacji pozwalają stwierdzić, że mamy do czynienia z poziomem standaryzacji rozwiązań, szczególnie w odniesieniu do globalnych rynków edukacyjnych.

1.4. Znaczenie wiedzy i kompetencji w procesie kształcenia

K. Biały uważa, że kryterium rynkowe, począwszy od szkolnictwa podstawowego, przez średnie, aż do wyższego, zaczęło odgrywać kluczową rolę w wyznaczaniu dyskursów, badań naukowych, praktyk pedagogicznych. Możemy obecnie dopatrywać się ideologii wolnorynkowej, w dużej mierze pod wpływem potrzeb kard menadżerskich, a w konsekwencji nowego myślenia o wiedzy. Autorka zauważa również, że w większym stopniu oczekuje się od nauki realizowania funkcji adaptacyjnych. W obecnym systemie, zorganizowanym wokół globalnego kapitału, dostęp do naukowo-technologicznego know-how może stanowić o przewadze konkurencyjnej i pozytywnie wpływa na trafne decyzje. Autorka odnosi również obecne tendencje w rozwoju szkolnictwa wyższego do zapisów w Deklaracji Bolońskiej, w której wskazuje się na dwa filary społeczeństwa opartego na wiedzy: są to europejski obszar szkolnictwa wyższego i europejski obszar badań. Odnosząc z kolei tendencje rozwojowe do koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego oraz specyfiki nauczania K. Biały zaznacza, że większy nacisk kładziony jest na konkretne umiejętności i kompetencje, a w obszarze badań znaczący akcent dotyczy prac badawczych realizowanych we współpracy z biznesem⁴⁶.

W koncepcjach nowoczesnego uniwersytetu oraz obecnej gospodarki pojawia się bardzo często mowa o dominującej roli gospodarek opartych na wiedzy. Wielu autorów wskazuje na duże obecnie, ale i rosnące w czasie znaczenie wiedzy zarówno dla gospodarki, jak i dla uczelni jako instytucji dostarczającej wiedzę.

M. Niklewicz-Pijaczyńska uważa, że inwestycje w kapitał ludzki, wynalazki i innowacje są w dużej mierze odpowiedzialne za współczesną koncepcję wzrostu gospodarczego. Takie działania mają wpływ na rozpowszechnienie wiedzy, postępu technicznego i innowacji. Założenie związane z takim kierunkiem inwestycji powiększają potencjał badawczo-rozwojowy gospodarek, mają wpływ na budowanie kapitału ludzkiego, a w konsekwencji prowadzą do trwałego

⁴⁵ M. du Valla (red.), Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym, *Modele zarządzania...*, dz. cyt., s. 36-37.

⁴⁶ K. Biały, *Przemiany współczesnego uniwersytetu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 32-36.

i konkurencyjnego wzrostu gospodarczego. Takie założenia i podejście odnajdziemy w modelu tzw. gospodarki opartej na wiedzy⁴⁷. Do najważniejszych jej cech możemy zaliczyć⁴⁸:

- Powstawanie nowych przedsiębiorstw opartych na wiedzy.
- Wysoki udział sektora usług w zatrudnieniu i PKB.
- Zwiększenie inwestycji w badania i rozwój.
- Wzrost znaczenia eksportu oraz powiązań międzynarodowych.
- Wzrost zatrudnienie w branżach wykorzystujących wiedzę.
- Wzrost roli sieci powiązań formalnych i nieformalnych.

E. Dworak wskazuje, że w ostatnich latach w gospodarce światowej można zauważać pewne kierunki przemian, tj. od gospodarki industrialnej opartej na ekonomii skali do gospodarki wolnorynkowej, w której kluczową rolę odgrywa potencjał technologiczny i wysoki poziom kapitału ludzkiego. Państwa, które lepiej wykorzystują te czynniki, zdobywają przewagę konkurencyjną z uwagi na kluczową rolę wiedzy i innowacji w tempie wzrostu gospodarczego. Taka zależność powoduje, że w poszczególnych krajach, szczególnie wysoko rozwiniętych, poszukiwanie źródeł nowej wiedzy i sposobów rozwoju gospodarki innowacyjnej staje się priorytetem i prowadzi do budowania gospodarki opartej na wiedzy. Autor przywołuje również japońskiego ekonomistę F. Kodama, który wskazuje na konieczność spełnienia zasady, która pozwala kwalifikować przedsiębiorstwo jako wytwarzające wiedzę, która w kolejnym kroku przekształca się w innowację. Taki moment następuje, kiedy inwestycje w B+R są większe od inwestycji w kapitał trwały. E. Dworak podkreśla też, że trudno znaleźć jedną oryginalną definicję gospodarki opartej na wiedzy, można natomiast wskazać na pewne cechy niemierzalne, na których taka gospodarka powinna się opierać. Wiedza jako najważniejszy zasób, uczenie się jako najważniejszy proces⁴⁹.

Można zadać pytanie jak powyższą prawidłowość można odnieść do funkcjonowania przedsiębiorstw. K. Łobos i M. Puciato wskazują na ważność niematerialnych determinant konkurencyjności przedsiębiorstw. Autorzy uważają, że „problematykę konkurencyjności determinuje proces zarządzania przedsiębiorstwem, który powinien uwzględniać zarówno działania zmierzające do kształtowania potencjału wewnętrznego firmy, jak i stałą analizę otoczenia oraz szybką reakcję na zachodzące w nim zmiany. Powoduje to, że coraz ważniejszą

⁴⁷ M. Niklewicz-Pijaczyńska, *Od koncepcji gospodarki opartej na wiedzy do nowej strategii rozwoju UE 2020*, w: Globalizacja, europejska integracja a kryzys gospodarczy, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, 2011, s. 443.

⁴⁸ A. Jakubowska, A. Rosa, *Znaczenie szkolnictwa wyższego w rozwoju „gospodarki opartej na wiedzy*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011, s. 63.

⁴⁹ E. Dworak, *Mierzenie gospodarki opartej na wiedzy w krajach Unii Europejskiej*, w: E. Dworak i in. (red.) *Gospodarka oparta na wiedzy, innowacyjność i rynek pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 13-14.

grupą czynników tak pojmowanej konkurencyjności są zasoby niematerialne, związane z szeroko pojętym kapitałem intelektualnym⁵⁰.

Autorzy wskazują, że we współczesnych przedsiębiorstwach coraz większe znaczenie przypisywane jest dla zasobów niematerialnych. Efektem tego jest używanie takich kategorii pojęciowych w odniesieniu do przedsiębiorstw jak: osobowość organizacji, kluczowe wartości organizacji, własność intelektualna, zarządzanie wiedzą, innowacjami, reputacja firmy, zarządzanie marką, zaufaniem, relacjami z klientem. W odniesieniu do samej wiedzy jako zasobu autorzy wskazują na jej ważne cechy takie jak dominacja nad innymi zasobami, stąd jest traktowana priorytetowo względem innych zasobów. Jej ważną cechą jest też niewyczerpalność, co powoduje, że zasoby wiedzy się nie zmniejszają w miarę ich używania⁵¹.

Przy tak dużym znaczeniu wiedzy jako cennego zasobu dla przedsiębiorstw można wiązać jej wartość i wykorzystanie z rozwojem gospodarek i społeczeństw opartych na wiedzy.

Autorzy raportu „Democratising knowledge for global development” mówią nawet o uzależnieniu rozwoju gospodarczego od wiedzy. Relacja pomiędzy wiedzą a rozwojem stała się bardzo ścisła, a kolejne kroki w rozwoju wydają się napędzane przez wiedzę. Autorzy opierają swoje źródła również na raportach z Banku Światowego, według którego obecne społeczeństwo wiedzy (knowledge driven) będzie uzależniane od wiedzy w relacji do większości obszarów funkcjonowania. Autorzy zauważają, że obecnie koncepcja gospodarki opartej na wiedzy, głównie mająca miejsce w gospodarkach rozwiniętych w obszarze tzw. Global North, nie wyczerpuje obszaru, gdzie można tę koncepcję zaobserwować. Coraz częściej model GOW i jego rozwój widoczny jest w krajach rozwijających się, jak np. w Azji, Ameryce Łacińskiej⁵².

Z takiego stwierdzenia można wnioskować, że również w innych gospodarkach rozwijających się pewne modele i wartości wypracowane i sprawdzające się w krajach rozwiniętych mogą mieć szersze zastosowanie. Analiza porównawcza wskazująca na stosowanie kreślonych narzędzi, które mogą pomóc w budowaniu społeczeństwa wiedzy w odniesieniu do krajów o różnym stopniu rozwoju gospodarczego wydaje się ważnym tematem badawczym, a wybrane wątki takiej analizy zostały ujęte w dalszej części niniejszej pracy.

Warto również zwrócić uwagę na ciekawe pojęcie związane z GOW w odniesieniu do koncepcji ewolucji uniwersytetów do rangi uniwersytetów trzeciej generacji. Pojawia się pojęcie karuzeli know-how, która obejmuje zarówno działalność badawczą jak i dydaktyczną. W koncepcji tej uniwersytety rozwijają się jako ośrodki oparte na know-how i skupiają wokół siebie wiele instytucji

⁵⁰ K. Łobos, D. Puciato, *Niematerialne determinanty konkurencyjności*, w: Dekalog współczesnego zarządzania, najnowsze nurty, koncepcje, metody, Difin SA, Warszawa 2013, s. 89.

⁵¹ Tamże, s. 97 i 104.

⁵² H. Aarts, *The public good, the global market and global development problems: the many challenges facing higher education institutions*, w: *Democratising knowledge for global development: the role of European higher education institutions*, EAIE 2011, s. 12.

z otoczenia ściśle współpracujących z uniwersytetem, jego pracownikami i zespołami badawczymi. Taki ośrodek może uzyskiwać silniejszą pozycję międzynarodową w tworzeniu wiedzy, a jego ścisła współpraca z otoczeniem wzmacnia jego związki z praktyką, jest też potrzebna dla instytucji współpracujących jako instytucja dostarczająca wiedzę. Takie modelowe ośrodki powstały np. w kooperacji Uniwersytetu Stanforda wraz z Doliną Krzemową, Uniwersytet w Cambridge wraz z Cambridge Enterprise czy Katolicki Uniwersytet w Leuven wraz z przedsiębiorstwem Leuven R&D⁵³.

1.5. Szkoły wyższe w kształtowaniu kapitału ludzkiego dla współczesnej gospodarki

W kontekście rosnącego znaczenia wiedzy można poszukiwać odpowiedzi na pytanie jaką rolę powinny pełnić w tym zakresie szkoły wyższe, w jakim kierunku ewaluować, w jakim stopniu powinny uwzględniać zmiany w organizacji i podejściu do swojej misji mając na uwadze szereg wyzwań współczesności, takich jak globalizacja, potrzeba budowania przewagi konkurencyjnej w oparciu o wartości niematerialne czy wspomniane we wcześniejszej części pracy trendy i uwarunkowania dla rozwoju szkolnictwa wyższego.

B. Mierzejewska i P. Płoszajski zadają również pytanie, jaka powinna być rola uczelni jako brokera wiedzy, jak powinna być definiowana rola i działalność uczelni na współczesnym rynku, czy obecny model w sposobach przekazywania wiedzy jest adekwatny do wyzwań społeczno-gospodarczych. Autorzy wskazują na fakt, że nie ma innej, bardziej predysponowanej instytucji do odgrywania roli brokera wiedzy niż uczelnia, ale żeby osiągnąć sukces i doskonalić się w zarządzaniu wiedzą uczelnia powinna wiedzieć, jak efektywnie realizować trzy kluczowe procesy: (1) tworzenie wiedzy, (2) kodyfikowanie, (3) transfer⁵⁴.

Stworzenie odpowiedniej wiedzy i jej późniejszy transfer może stanowić dla uczelni duże wyzwanie, szczególnie w czasie kiedy rynek pracy oraz dynamika rozwoju przedsiębiorstw i przekształcenia ekonomiczne charakteryzują się ciągłymi zmianami i tym samym oczekiwaniami na odpowiedni zasób wiedzy.

A. Trych wskazuje, że przyczyną niepowodzenia może być niedostosowanie oferty edukacyjnej do bieżących potrzeb rynku pracy. Problem może być spotęgowany, jeśli zmiany potrzeb ze strony pracodawców nie będą skoordynowane z systemem edukacyjnym. Ważne są również działania wybiegające do przodu i prognozowanie rozwoju rynku pracy. Niespełnienie takich działań może skutkować niedopasowaniem strukturalnym i rozbieżnościami pomiędzy kwalifikacjami pracowników a zapotrzebowaniem i oczekiwaniami pracodawców. Polska jak i inne kraje

⁵³ J. G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante 2009, s. 44.

⁵⁴ B. Mierzejewska, P. Płoszajski, *Wiedza jako źródło przewagi konkurencyjnej uczelni*, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.) *Uczelnia oparta na wiedzy*, Fundacja Promocji i akredytacji kierunków ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 105 – 106.

europiejskie, równoległe do procesów integracyjnych w Europie i na świecie, procesu globalizacji, powinny dostosowywać systemy edukacji do gospodarki opartej na wiedzy⁵⁵.

Według A. Jakubowskiej i A. Rosa rola przypisywana szkołom wyższym jest szczególna z punktu widzenia tworzenia gospodarki opartej na wiedzy, ponieważ daje szansę dla krajów i gospodarek chcących wejść na ścieżkę długookresowego wzrostu. Koncepcja GOW wprowadza bowiem do teorii ekonomii oraz do realiów gospodarczych nowy paradygmat rozwoju, nową jakość, w których wiedza i innowacyjność odgrywają kluczową rolę. Dostarczycielami dla gospodarki i przedsiębiorstw wartości opartych na wiedzy jest odpowiedni kapitał ludzki. W tym kontekście rola uczelni jest szczególnie ważna dla rozwoju GOW, ponieważ szkoły wyższe mają wpływ na proces kreowania i inwestowania w kapitał ludzki⁵⁶.

Podobnego zdania są autorzy raportu „Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie”. Uważają, że tworzenie wiedzy przez szkoły wyższe ma ścisły związek z kreowaniem kapitału ludzkiego. Jest to efektem korelacji między działalnością badawczą, a edukacyjną rozumianą jako podnoszenie jakości kształcenia na podstawie prowadzonych badań oraz ich wyników⁵⁷.

Współczesny etap rozwoju społeczno-gospodarczego oraz priorytetyzacja zasobu jakim jest wiedza i rozwój kapitału ludzkiego, wprowadza konieczność określania roli szkolnictwa wyższego w tym procesie. Warto zwrócić uwagę, jaka jest rola szkół wyższych w kształtowaniu kapitału ludzkiego oraz na czym polega.

A. Szydlik – Leszczyńska podkreśla, że rolą edukacji jest przekazywanie wiedzy, ale także proces szerokiego kształtowania kompetencji, umiejętności i postaw służących i mających wpływ na system społeczny i socjalizację. Celem powinno być stworzenie takiej bazy wiedzy w trakcie studiów, która w kolejnym etapie, w życiu zawodowym, społecznym, gospodarczym pozwoli na kreatywne działanie i samo uczenie. Autorka zwraca uwagę, że obecnie można zaobserwować dwa rodzaje szkół wyższych z punktu widzenia ich elastyczności względem zachodzących zmian i specyfiki kształcenia⁵⁸:

- A) Mało elastyczne systemy edukacyjne. W systemach takich możemy mieć do czynienia z jednym z dwóch przypadków.
 - a) Po pierwsze z małą podatnością na zmiany w otoczeniu społeczno–ekonomicznym. Powodem jest wysoki poziom biurokracji oraz przywiązanie do tradycji w kształceniu oraz mały związek z praktyką.

⁵⁵ A. Trych, *Edukacja jako sposób na niedopasowania strukturalne na rynku pracy*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011, s. 45-54.

⁵⁶ A. Jakubowskiej i A. Rosa, *Znaczenie szkolnictwa...* dz. cyt., s. 64-65.

⁵⁷ A. Olechnicka, W. Pander, A. Płoszaj, K. Wojnar, *Analiza strategii...* dz. cyt., 21-22.

⁵⁸ A. Szydlik – Leszczyńska, *Szkoły wyższe w kształtowaniu kapitału ludzkiego we współczesnej gospodarce*, Difin SA, Warszawa 2019, s. 32-37.

- b) Po drugie z dużym naciskiem na kształcenie specjalistyczne w wąskiej specjalizacji oraz niski współczynnik internacjonalizacji w odniesieniu do takich elementów jak odpowiedzialność, kreatywność, dążenie do osiągnięć. Proces kształcenia w mało elastycznym, zamkniętym systemie funkcjonuje z dala od otoczenia społeczno-gospodarczego. Przekazywanie wiedzy skupia się na wąskich specjalizacjach, w których w miarę postępu w nauce nie ma postępu w samodoskonaleniu i aktualizacji wiedzy.

B) Otwarte systemy edukacyjne.

W takim podejściu akcentowana jest silna integracja i interakcja kształcenia z szerokim otoczeniem gospodarczo-społecznym. W tej koncepcji mamy do czynienia z rozwijaniem umiejętności uczenia się oraz wielodyscyplinarność w kształceniu (np. włączanie treści społecznych i humanistycznych w dziedzinę techniczną). „Efektem kształcenia w systemie edukacji otwartej jest otwieranie dostępu do wiedzy, która umożliwia większą mobilność jednostki na rynku pracy, jak również pobudza ruchliwość społeczną, otwartość na nowe idee i pomysły. Systemy edukacyjne znajdujące się pod stałą presją rynku ewoluują od systemów zamkniętych (zorientowanych na jednostronny przekaz wiedzy) w kierunku systemów otwartych (opartych na przekonaniu o konieczności rozwijania zdolności i uczelnia się)”. Współczesny okres dynamicznego rozwoju społeczno-ekonomicznego, postęp naukowo-techniczny, wdrażanie wynalazków będzie związany z rosnącymi wymaganiami wobec pracowników, już jest i będzie w przyszłości stanowić wyzwanie zarówno dla szkolnictwa wyższego jak i dla społeczeństwa. Model kształcenia musi ewoluować od modelu tradycyjnego do modelu nowoczesnego, w którym cykl kształcenia będzie uwzględniał możliwość zdobywania nowej wiedzy, jej aktualizacji i pozwoli na podnoszenie kwalifikacji.

U podstaw takiego podejścia znajdziemy bardzo ważną w Europie koncepcję kształcenia przez całe życie tzw. Lifelong Learning Program (LLP).

M. Pluta-Olearnik zwraca uwagę, że kształcenie ustawiczne, współcześnie określane jako idea uczenia się przez całe życie, jest jednym z ważniejszych elementów tzw. Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego. W odniesieniu do przyszłości oraz społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy strategię uczelni będą musiały brać pod uwagę możliwości zwiększenia spójności społecznej, wyrównywania szans dla poszczególnych grup społecznych, również tych wykluczonych ze względu na dezaktualizacji ich kwalifikacji⁵⁹.

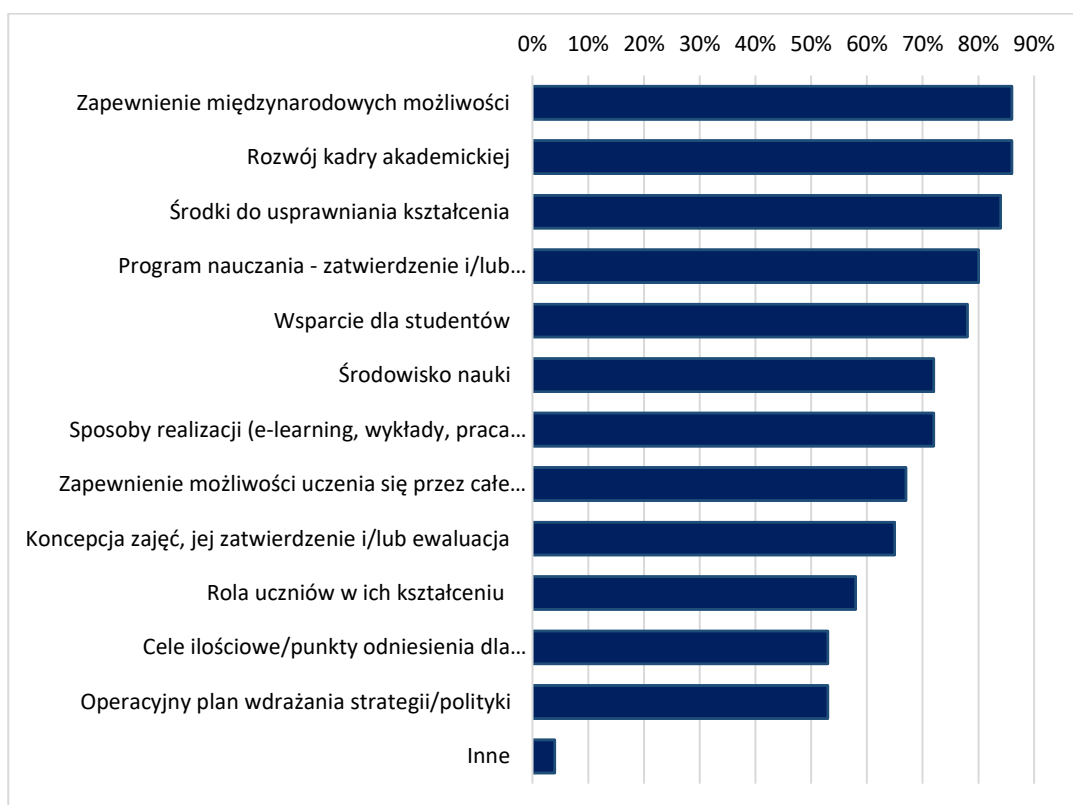
Koncepcja LLP może być też odpowiedzią na konieczność ewolucji procesu kształcenia od wspomnianych systemów edukacyjnych zamkniętych do systemów otwartych. Priorytetyzacja kształcenia w koncepcji systemu edukacyjnego elastycznego, konieczność zapewniania spójności

⁵⁹ M. Pluta – Olearnik, *Koncepcja Life Long Learning – wyzwanie dla kształcenia na poziomie wyższym*, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.) *Uczelnia oparta na wiedzy*, Fundacja Promocji i akredytacji kierunków ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 56-57.

oraz wychodzenie naprzeciw procesom globalnym, znajduje swoje odzwierciedlenie w celach stawianych przed szkolnictwem wyższym przez instytucje unijne, które to cele znajdują odzwierciedlenie w zapisach strategii poszczególnych krajów. Bardzo ważnym dokumentem w tym obszarze jest Proces Boloński. Szerzej zagadnienie zostało omówione w rozdziale 2.

Nauka i kształcenie traktowane są jako kluczowe obszary reform w szkolnictwie wyższym w Polsce, Europie i na świecie. W Europie istnieje wiele wytycznych instytucji unijnych odnośnie do kierunków zmian. Powstaje pytanie oraz obszar do analizy, czy i w jakim stopniu wytyczne wynikające z Procesu Bolońskiego są zastosowane przez poszczególne kraje. Wykres 3 przedstawia ogólne wskazania, jakie elementy są uwzględnione w strategiach uczelni w odniesieniu do procesu kształcenia. Badanie zostało przeprowadzone w 2017 roku przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (The European University Association, EUA) na 300 instytucjach szkolnictwa wyższego⁶⁰.

Wykres 3. Elementy zawarte w instytucjonalnych strategiach uczenia się i nauczania (% instytucji wskazujących, że istnieje strategia instytucjonalna)



Źródło: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *The European Higher Education Area in 2018*, Brussels 2018, s. 48-49.

⁶⁰ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *The European Higher Education Area in 2018*, Brussels 2018, s. 48-49.

1.6. Specyfika oczekiwanych kompetencji a kierunek rozwoju uczelni

Mając świadomość roli wiedzy w społeczeństwie i gospodarce należy jeszcze uwzględnić specyfikę kompetencji oczekiwanych na rynku pracy obecnie oraz w przyszłości. Obszar ten może pokazać dynamikę zmian w obszarze kształcenia - czyli kluczowej funkcji szkolnictwa wyższego, do której uczelnie powinny się dostosować.

Równoległe do zmian technologicznych, zmian społecznych następuje inne rozumienie i znaczenie pracy ludzkiej, co powoduje, że społeczeństwo musi zmierzyć się z nieprzewidywalną przyszłością. „Szczególne zobowiązania mają w tych sprawach uczelnie, których głównym zadaniem staje się rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw, co pozwoli zrozumieć zmiany zachodzące w świecie, sprostać im i podjąć starania ich wykorzystania w interesie publicznym i osobistym osób uczących się”. Zyskują na znaczeniu umiejętności nie tylko ściśle związane z konkretnym zawodem, ale kompetencje uniwersalne, przenoszalne, na których można bazować w różnych sytuacjach i zmianach⁶¹.

E. Chmielecka zwraca uwagę na kluczowe kierunki kształcenia, które będą odpowiadały na pytanie „jak kształcić dla przyszłości?”⁶²:

- Umiejętności i wiedza powinny być możliwie trwałe, zachowujące swoją aktualność w obliczu zmian.
- Budowanie świadomości u absolwentów, konieczności mierzenia się ze zmianą oraz adaptacji do poradzenia sobie ze zmianą.
- Zwrócenie większej uwagi na kompetencje społeczne.

Autorka zwraca uwagę na poszukiwanie kompromisu między wiedzą teoretyczną, która buduje podstawę dla rozumienia świata, a wiedzą stosowaną, specjalistyczną. Ta druga, z umiejętnościami ściśle związanymi z konkretnym zawodem, jest ważna z punktu widzenia oczekiwań pracodawców, ale starzeje się szybciej od kompetencji kluczowych o tranzytywnym charakterze. Z tego też powodu absolwenci, kiedy kształcimy z uwzględnieniem przyszłości, powinni uzyskać kompetencje i postawę zdolną do rozwiązywania problemów i myślenia krytycznego, gotową do uczenia się przez całe życie⁶³.

D.Piotrowska i T. Saryusz-Wolski piszą, że hasło „kompetencje XXI w.” stało się ważnym tematem dyskusji współczesnych uniwersytetów i modelu funkcjonowania pod wpływem otoczenia. Autorzy zwracają uwagę, że zgodnie z analizami w tym obszarze istnieje luka między kompetencjami holistycznymi i generycznymi. Zauważają też, że najbardziej innowacyjne uniwersytety zwracają dużą uwagę na kształtowanie u studentów umiejętności realizacji zadań

⁶¹ J. Woźnicki, *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Warszawa 2019, s.7.

⁶² E. Chmielecka, *Edukacja dla przyszłości – jak oceniać jej jakość?*, w: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2019, s. 17-18.

⁶³ Tamże.

złożonych, rozwiązywania problemów, komunikacji i współpracy. Kluczową kompetencją staje się odpowiednia postawa reakcji na zmiany, oparta na takich cechach jak inicjatywa poznawcza, wytrwałość, elastyczność i przywództwo⁶⁴.

Z kolei S. M. Kwiatkowski zwraca uwagę na możliwości prognozowania kierunków zmian cywilizacyjnych na podstawie analizy dynamiki rozwoju wybranych kierunków techniki i technologii z ostatniego dziesięciolecia. Zadanie może być jednak podejmowane na okres kilkunastu lat, dłuższa perspektywa czasowa jest mało realna ze względu na dynamikę zmian. Na tej podstawie autor widzi możliwość prowadzenia badań nad kompetencjami przyszłości. Prawdopodobieństwo powodzenia prognoz i mniejsze ryzyko błędu wystąpi przy założeniu liniowego rozwoju społeczno-gospodarczego, niepowodzenie może wystąpić przy rozwoju skokowym. Prezentowane podejście może pomagać w projektowaniu procesu kształcenia, a dla uczących się większą świadomość konieczności ciągłego uczenia się⁶⁵.

Za podstawę proponowanych prognoz mogą być dostępne dane o⁶⁶:

- kierunku rozwoju gospodarki światowej,
- zmianach demograficznych,
- zmianach struktury społecznej, poziomem wykształcenia i rozwarstwieniem społecznym,
- kierunku polityki imigracyjnej,
- podnoszącej się jakości życia.

R. Pater, powołując się na dane Światowego Forum Ekonomicznego, pokazuje dynamikę zmian w stosunkowo krótkim okresie pięciu lat (tab. 2). Zmiana charakteru umiejętności jest głównie spowodowana nowoczesnymi technologiami i związanymi z tym implikacjami dla rynku pracy⁶⁷.

Tempo zmian w zakresie oczekiwanych kompetencji może powodować brak ich zbieżności z oczekiwaniami rynków pracy. Niedopasowanie może mieć różny charakter, a różnice mogą powstawać na różnych etapach rozwoju zawodowego.

⁶⁴ D. Piotrowska i T. Saryusz-Wolski, *Rewolucja 4.0 i jej wyzwania dla kształcenia w szkołach wyższych*, w: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2019, s. 55.

⁶⁵ S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, w: *Kompetencje przyszłości*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018, s. 23-25.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ R. Pater, *Zapotrzebowanie na umiejętności na rynku pracy i w przestrzeni życia społecznego w Polsce*, „Edukacja” 2019, nr 2, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 96-97.

Tabela 2. Kluczowe umiejętności w latach 2015 i 2020

2015		2020	
1.	Rozwiązywanie złożonych problemów	1.	Rozwiązywanie złożonych problemów
2.	Koordinacja zadań w zespole	2.	Krytyczne myślenie
3.	Zarządzanie ludźmi	3.	Kreatywność
4.	Krytyczne myślenie	4.	Zarządzanie ludźmi
5.	Prowadzenie negocjacji	5.	Koordinacja zadań w zespole
6.	Kontrola jakości	6.	Inteligencja emocjonalna
7.	Orientacja na usługi	7.	Ocena i podejmowanie decyzji
8.	Ocena i podejmowanie decyzji	8.	Orientacja na usługi
9.	Aktywne słuchanie	9.	Prowadzenie negocjacji
10.	Kreatywność	10.	Elastyczność poznawcza

Źródło: R. Pater, *Zapotrzebowanie na umiejętności na rynku pracy i w przestrzeni życia społecznego w Polsce*, „Edukacja” 2019, nr 2, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 96.

Ciekawą charakterystykę niedopasowań umiejętności przedstawili autorzy raportu „The skill matching Challenge Analysing skill mismatch and policy implications” (ang. Dopasowywanie umiejętności, wyzwanie analiza niedopasowań umiejętności i implikacje dla strategii). Wyróżnili oni następujące kategorie niedopasowań⁶⁸:

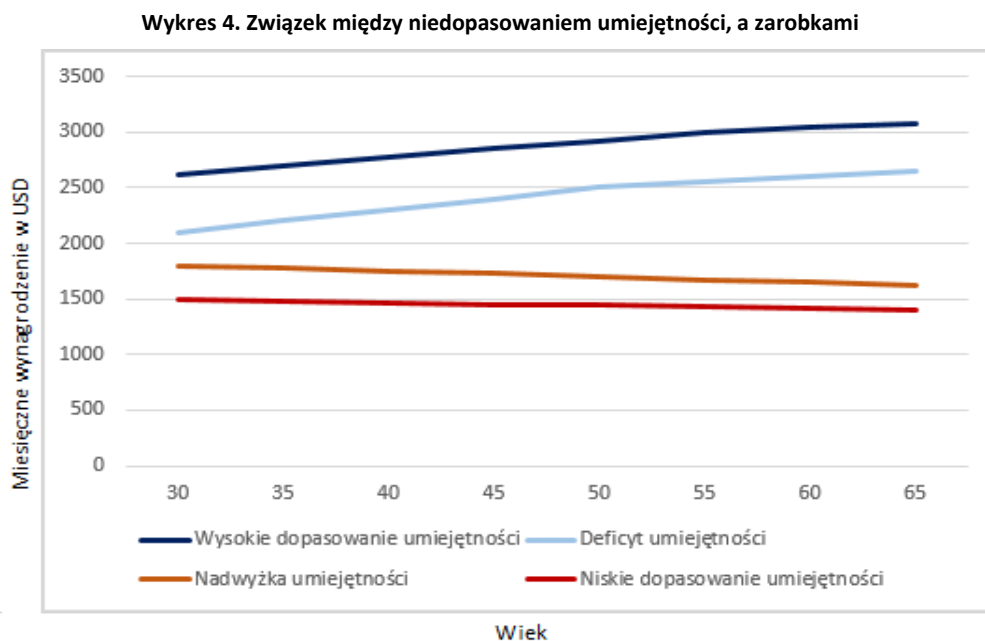
- Niedopasowanie pionowe - poziom wykształcenia lub umiejętności jest mniejszy lub wyższy niż wymagany.
- Niedopasowanie horyzontalne - poziom wykształcenia lub umiejętności odpowiada wymaganiom zawodowym, ale rodzaj wykształcenia lub umiejętności jest nieodpowiedni dla obecnej pracy.
- Przeedukowanie - sytuacja, w której dana osoba ma większe wykształcenie, niż wymaga obecna praca.
- Przekraczanie umiejętności - sytuacja, w której dana osoba nie jest w stanie w pełni wykorzystać swoich umiejętności i zdolności w obecnej pracy.
- Niedoedukowanie - sytuacja, w której dana osoba ma mniejsze wykształcenie, niż wymaga obecna praca.
- Niedobory umiejętności - sytuacja, w której jednostka nie ma umiejętności i zdolności niezbędnych do wykonywania bieżącej pracy według akceptowalnych standardów.
- Luki umiejętności - zapotrzebowanie na określony rodzaj umiejętności przekracza podaż dostępnych osób posiadających tę umiejętność.

⁶⁸ The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), *The skill matching Challenge Analysing skill mismatch and policy implications*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010, s. 16-25.

- Starzenie się umiejętności - sytuacja, w której umiejętności wcześniej wykorzystane w pracy nie są już wymagane lub znaczenie uległo zmniejszeniu.

Zaprezentowane sytuacje niedopasowania umiejętności mają odzwierciedlenie w poziomie zainteresowania zatrudnieniem i tym samym w popycie na pracę. Utrzymywanie się niedopasowania w czasie może być odzwierciedlone w kosztach przedsiębiorstw i gospodarki.

Autorzy raportu „Better Skills, Better Jobs, Better Lives” przedstawiają zjawisko niedopasowań kwalifikacji na rynku pracy mierzone poziomem wynagrodzenia (wykres 4)⁶⁹.



Źródło: Highlights of the OECD Skills Strategy, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*, OECD 2012, s. 20.

Przedstawione na wykresie 4 zależności mogą być ważną informacją dla uczelni jak odpowiednio budować programy nauczania z punktu widzenia osiągnięcia odpowiednich efektów kształcenia. Analiza kompetencji względem specyfiki rynku pracy może być jednym z wymiarów procesu kształcenia, który pokazuje potrzebę ciągłych zmian i prac dostosowawczych.

Zdaniem T. Maliszewskiego współczesne uczelnie, zmagając się z dynamiką zmian, jakie zachodzą w ich otoczeniu, powinny wytyczać w swoich misjach i wizjach cele takie jak „umiejętność przewidywania i wychodzenia naprzeciw aktualnym tendencjom, umiejętność redefinicji własnej roli w nowoczesnym społeczeństwie, umiejętność transformacji i wykraczania poza miejsce ‘wyznaczone’ obecne szkołom wyższym, umiejętność kreowania wartości dla klienta,

⁶⁹ Highlights of the OECD Skills Strategy, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*, OECD 2012, s. 21.

innowacyjność, zdolność konkurencyjności, a nawet wyznaczania trendów na rynku usług edukacyjnych”⁷⁰.

Justyna M. Bugaj proponuje stosowanie proaktywnej strategii rozwoju. Autorka odwołuje się do literatury i doświadczeń projektowych, w ramach których opracowano trzy główne koncepcje związane z podejściem uczeni do tworzenia strategii rozwojowych. Podział powstał poprzez połączenie dwóch kryteriów relacji uczelni ze światem zewnętrznym (w wymiarze krajowym i międzynarodowym) oraz relacji i realizacji wewnętrznych procesów⁷¹:

- Koncepcja reaktywna – zachowawcza.
- Koncepcja adaptacyjna – płynna reakcja na zmiany w otoczeniu.
- Koncepcja proaktywna – kreująca przyszłość uczelni.

W kontekście potrzeby dobrego zarządzania uczelniami T. Wawak wskazuje, że „rozwój sił wytwórczych napędzający rozwój gospodarczy, zróżnicowany w poszczególnych krajach, wymaga szybkiego, postępującego rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego oraz wdrożenia i doskonalenia jakościowego systemu zarządzania w uczelniach publicznych i niepublicznych. Doskonalenie procesu zarządzania musi być procesem ciągłym i wyprzedzającym zamierzony poziom rozwoju uczelni, ponieważ go warunkuje”⁷².

T. Maliszewski z kolei zwraca uwagę również na istotę wykorzystania metody tworzenia kluczowych czynników sukcesu jako podstawy do tworzenia przewagi konkurencyjnej. Informacja taka może pomóc w określeniu potencjału strategicznego przedsiębiorstwa, ale również uczelni i tym samym budowaniu przewagi konkurencyjnej. Metoda kluczowych czynników sukcesu ma być efektem przekształcenia zasobów, procesów i umiejętności w narzędzia, które pozwalają na budowanie przewagi konkurencyjnej⁷³.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale usystematyzowano i wyjaśniono specyfikę działalności funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz czynników, które determinują jego rozwój, co stanowiło pierwsze zadanie badawcze rozprawy. Z przeprowadzonej analizy wynika, że dynamika zmian, nawiązująca do koncepcji ewolucji uczelni do modelu uniwersytetu trzeciej generacji, wydaje się bardzo istotna. Wymaga odpowiedniej projekcji funkcjonowania uczeni i jej poszczególnych obszarów.

⁷⁰ T. Maliszewski, *Strategiczne zarządzanie uczelniami, czyli synteza rzemiosła i sztuki. Kluczowe obszary zarządzania – interakcja z otoczeniem konkurencyjnym – perspektywa rozwoju*, w: Ł. Sułkowski, J. Górniak (red.), *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 29.

⁷¹ J. M. Bugaj, *Budowanie proaktywnej strategii rozwoju uniwersytetu*, „Prace naukowe uniwersytetu ekonomicznego we Wrocławiu, Strategie. Procesy i praktyki” 2016, nr 420, s. 30.

⁷² Wawak T., *Doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 12.

⁷³ T. Maliszewski, *Jak wykreować sukces uczelni...* dz. cyt., s. 145-148.

Przedstawiona w rozdziale analiza literaturowa prowadzi do następujących wniosków:

- Uczelnie stają się coraz bardziej uczestnikami gry rynkowej i zmierzają w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego.
- Światowe trendy w szkolnictwie wyższym pokazują, że interesariusze oczekują od uczelni wysokiej efektywności i skuteczności działania.
- Rośnie znaczenie systemów zapewniania jakości opartych na krajowych i międzynarodowych standardach.
- Uczelnie, mając świadomość roli gospodarki wykorzystującej wiedzę oraz kształtowanie odpowiednich kompetencji studentów, poszukują narzędzi ich budowania.
- Szkoły wyższe muszą cały czas dostosowywać się do wymagań otoczenia, a sposób dostosowania ma znaczenie z punktu widzenia budowania ich pozycji konkurencyjnej na rynku.
- Analiza funkcjonowania uczelni może dotyczyć całości lub jej wybranych obszarów poprzez zdefiniowanie kluczowych czynników sukcesu.
- Istotna rola otoczenia determinującego rozwój uczelni może być podstawą do rozważań na temat różnorodności uczelni i tym samym prowadzenia badań komparatystycznych.

Rozdział 1. jest wprowadzeniem do dalszych rozważań dotyczących elementów determinujących funkcjonowanie uczelni. Stanowi podstawę do realizacji celu badawczego poprzez wskazanie wyzwań w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego niezależnie od modelu uczelni, jej lokalizacji w danym kraju lub za granicą, sposobu zarządzania czy dostępnych zasobów.

Jednocześnie, mając na uwadze często akcentowane czynniki o charakterze ponadnarodowym oraz międzynarodowy charakter badań w niniejszej pracy, należy zwrócić uwagę na czynniki wynikające z procesu globalizacji. Niniejszy rozdział stanowi więc wprowadzenie do podjęcia rozważań w rozdziale 2., którego celem będzie analiza roli otoczenia uczelni ze szczególnym uwzględnieniem determinant o charakterze międzynarodowym.

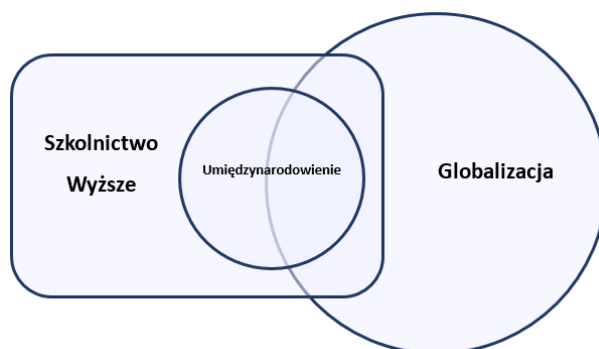
SZKOLNICTWO WYŻSZE NA TLE PROCESÓW GLOBALIZACJI

Z przeprowadzonej analizy szkolnictwa wyższego w rozdziale 1. można wnioskować, że wiele czynników i determinant rozwoju uczelni, wyzwań, których osiągnięcie warunkuje silną pozycję konkurencyjną, czy też charakter strategii uczelni, w dużym stopniu odnosi się do otoczenia międzynarodowego. Uwarunkowania i trendy rozwoju szkół wyższych są determinowane przez gospodarkę globalną i do niej w dużym stopniu nawiązują.

Celem rozdziału 2. jest bardziej szczegółowe przeanalizowanie procesów globalizacyjnych i ich związek ze specyfiką edukacji (rys. 5), szczególnie w kontekście rozwiązań na gruncie międzynarodowym. Przedstawione będą czynniki, które determinują wprowadzanie zmian, ich tempo oraz stopień trudności. W odniesieniu do sytuacji w szkolnictwie wyższym w Europie przedstawione zostaną stosowane rozwiązania instytucjonalne oraz ich ewolucja, kierunek i adekwatność względem otoczenia w okresie ostatnich dwóch dekad oraz kierunek prac w przyszłości. Globalizacja, która polega na „poszerzeniu, pogłębieniu i przyspieszeniu ogólnoświatowych wzajemnych powiązań”, przekształca systemy, polityki i instytucje szkolnictwa wyższego⁷⁴. Z uwagi na obszerny zasięg procesów globalizacyjnych determinujących zmiany w wielu dziedzinach, na potrzeby niniejszej pracy, uwaga będzie skierowana głównie na przedstawienie związku z obszarem edukacji.

Koncepcja uniwersytetu III generacji wskazuje na kierunek rozwoju szkół wyższych, który uwzględnia wartości kosmopolityczne, wielokulturowe, konkurencyjność na rynku międzynarodowym. Podkreślana jest nieuchronność ewolucji uczelni i dążenie do doskonałości. Celem charakterystyki zarówno globalizacji jak i ram, które wyznacza ona dla rozwoju szkolnictwa wyższego, będzie jednocześnie poszukiwanie i wskazanie możliwych obszarów i kierunków badań nad szkolnictwem wyższym.

Rysunek 5. Umiędzynarodowienie na tle szkolnictwa wyższego i globalizacji



Źródło: Opracowanie własne.

⁷⁴ S. Marginson, M. Van der Wende, *Globalisation and Higher Education*, OECD Education Working Papers, nr 8, 2007, s. 7.

2.1. Globalizacja jako determinanta rozwoju edukacji

W. Kojs określa globalizację jako „ogół procesów prowadzących do coraz większej współzależności i integracji państw, społeczeństw, gospodarek i kultur, to takie zjawiska, jak: ujednoczenie się kultur, produktów, produkcji”. Autor uznaje za najważniejszy etap globalizacji pojawienie się nowoczesnych technologii wspomagających procesy komunikowania, co w konsekwencji ma pozytywny wpływ na zwiększenie skali i formy światowej wymiany, podróży i innego rodzaju interakcji. Określa globalizację jako złożoną siłę pozwalającą na tworzenie światowego społeczeństwa oraz oddziałyującą na preferencje konsumentów, na wielkie korporacje międzynarodowe oraz na lokalne przedsiębiorstwa. W. Kojs uważa, że charakter systemów edukacji jest pochodną procesów globalizacyjnych, a zmiany cywilizacyjne wyznaczają kierunek myśli o potrzebach zmian w edukacji. Autor zauważa, że edukacja zawsze była determinowana przez określone potrzeby i zainteresowania jednostek, miała rolę wspomagającą w odniesieniu do interesów społecznych wyrażonych poprzez określone idee, ideologie i strategie. Autor zadaje pytanie, jakie cele dla edukacji formułują procesy globalizacji. Twierdzi dalej, że założenia edukacji znajdują się w ramach określonych strategii globalizacji, są wyrazem globalizujących się gospodarek, a w mniejszym stopniu wyrazem wartości narodowych i kulturowych. To prowadzi z kolei do roli edukacji, którą napędza procesy gospodarcze i ma swoją rolę sprawczą w ich współtworzeniu⁷⁵.

Według W. Furmanka istnieje zależność między zmianami w obszarach takich jak sfera społeczna, polityczna, kulturowa, oświatowa a ewolucją gospodarczą, co w kontekście procesów globalizacyjnych, prowadzi do zbliżenia między państwami i narodami z całego świata. Autor twierdzi, że globalizacja prowadzi do tworzenia społeczeństw bez barier i granic państwowych. Globalizację określa jako „dynamiczny proces występujący w gospodarce światowej wywołany gwałtownym rozwojem unaukowionych technologii, w tym szczególnie mocno obecnie eksponowanych technologii informacyjno–komunikacyjnych”. Ponadto W. Furmanek wskazuje również charakterystyczną cechę globalizacji przejawiającą się w nasileniu przepływu dóbr, kapitałów i siły roboczej w skali ogólnoświatowej, co w konsekwencji prowadzi m.in. do rozrostu antropoinfosfery człowieka⁷⁶.

W. Furmanek nawiązuje do procesu globalizacji w kontekście wyzwań dla edukacji. Autor twierdzi, że presja związana z postępującymi procesami globalizacyjnymi tworzy potrzebę przeanalizowania funkcjonowania instytucji edukacyjnych, gdzie ważne jest powiązanie specyfiki

⁷⁵ W. Kojs, *Prakseopedagogiczny wgląd w wybrane zagadnienia edukacji, gospodarki i globalizacji*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 15-19.

⁷⁶ W. Furmanek, *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 128-129.

szkolnictwa wyższego z transformacjami w całym sektorze publicznym. Jako ważny element wskazuje fakt, że globalny kontekst będzie wymagał nie tylko rozumienia, że zmiany są potrzebne. Znaczenia nabierze potrzeba dokładnego rozumienia potrzeb i aspiracji obywateli oraz roli, jaką mogą w tym procesie odegrać uczelnie. W. Furmanek podkreśla dalej, że główne siły napędowe stojące za zmianami w szkolnictwie mają charakter globalny⁷⁷. Siła ich wpływu jest jednak inna w różnych krajach i regionach na świecie. „Siły napędzające dzisiaj zmiany są zarówno siłami dawnymi (presja rządów i społeczeństw na przejrzystość funkcjonowania finansowania publicznego szkolnictwa wyższego, nacisk na obniżenie jego kosztów, efektywność i skuteczność badań naukowych czy troska o zapewnienie jakości kształcenia), jak i siłami zupełnie nowymi (nowe instytucje edukacyjne i badawcze typu for-profit, szybkie zmiany technologiczne, zmieniające się społeczne zapotrzebowanie na zmieniające się umiejętności zawodowe w epoce globalnej mobilności, coraz bardziej rynkowy charakter edukacji)”⁷⁸.

W. Furmanek w kontekście potrzeby wprowadzania reform uważa, że obszerne przemiany cywilizacyjne będą miały wpływ na przyszłość szkolnictwa wyższego. Autor zauważa szczególną rolę uczelni w tworzeniu społeczeństwa opartego na wiedzy oraz twierdzi, że proces reform szkolnictwa wyższego i zachowanie jego misji w kontekście globalnym powinien poruszać się między dwoma kontekstami - lokalnym oraz globalnym⁷⁹.

Ciekawe stanowisko w odniesieniu do globalizacji prezentuje A. Czaplińska, podkreślając coraz większe znaczenie wiedzy w obszarze zjawisk, wyzwań i problemów o charakterze globalnym. Autorka pisze, że „w świecie globalnych współzależności, w którym jesteśmy poddani wpływowi oddziaływań zjawisk z odległych zakątków globu, potrzebne są globalne kompetencje. Chodzi o wiedzę i umiejętności, które pozwalają zrozumieć otaczający świat, krytycznie odnosić się do procesów w nim zachodzących i świadomie podejmować codziennie decyzje z uwzględnieniem ich globalnego kontekstu”⁸⁰.

Zdaniem A. Czaplińskiej, w odniesieniu do coraz większej złożoności świata, przenikających się różnych światopoglądów, różnic kulturowych, różnic w poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego, edukacja globalna i wykształcenie odpowiednich kompetencji ma istotne znaczenie. Podniesienie świadomości globalnych zmian i uzyskanie odpowiedniej wiedzy zwiększa szanse na rozwój. Ważnym uzasadnieniem uwzględniania w edukacji treści z zakresu wiedzy globalnej jest dążenie do zwiększenia spójności polityki (ang. Policy Coherence for Development) na rzecz rozwoju. Bardziej świadomi globalnych wyzwań obywatele, wrażliwi na problemy

⁷⁷ W. Furmanek, *Edukacyjne ...*, dz. cyt., s. 137 – 144.

⁷⁸ W. Furmanek, *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, za: M. Kwitek, *Nowe konteksty myślenia o edukacji w Europie Środkowej: przykład globalizacji*, Warszawa 2004, w: W. Kojas, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 144.

⁷⁹ W. Furmanek, *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, za: M. Kwitek, *Nowe konteksty myślenia...*, dz. cyt., s. 143.

⁸⁰ A. Czaplińska, *Edukacja globalna*, w: A. Bąkiewicz, U. Żuławska (red.), *Rozwój w dobie globalizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010, s. 487.

zrównoważonego rozwoju gospodarki mogą stać się ambasadorami polityki sprzyjającej globalnemu rozwojowi. W takim ujęciu edukacja globalna jest uznawana jako prawo obywateli do edukacji odpowiadającej warunkom globalizacji⁸¹.

Ciekawe stanowisko odnośnie globalizacji przedstawia również A. Lubbe, określając ją jako „proces narastającej współzależności między państwami, dużymi regionami, korporacjami transnarodowymi i małymi, krajowymi firmami”. Jak zauważa autor, siła współzależności jest wówczas większa i wywiera dodatkowo presję na integrację praktycznie w każdej dziedzinie życia społecznego. Ponadto A. Lubbe podkreśla ważne zjawisko procesu globalizacji, który może prowadzić do tendencji odwrotnych, tj. do regionalizacji i dezintegracji rynków oraz utrzymania przez poszczególne kraje czy regiony własnej tożsamości gospodarczej, kulturowej i politycznej⁸².

Jak wynika z przeglądu literatury, mamy do czynienia z rosnącą świadomością w rozumieniu kluczowych wartości współczesnego świata, jego problemów i zależności. Taka postawa może w konsekwencji stanowić dobrą podstawę do budowania coraz silniejszych relacji między gospodarką, a edukacją, w wielu dziedzinach nauki.

Z punktu widzenia odpowiedniej reakcji systemu edukacji na specyfikę otoczenia prezentowane podejście wydaje się słuszne. Doświadczenie autora pracy pozwala stwierdzić, że wiele uczelni w Europie i na świecie uwzględni zagadnienia dotyczące edukacji globalnej w programach nauczania.

Rozważania w obszarze edukacji globalnej oraz analiza wynikających z tego wybranych koncepcji edukacyjnych, które stanowią odpowiedź na dynamiczne zmiany w otoczeniu współczesnego świata, mogą wyjaśniać podejście poszczególnych krajów do rozwoju szkolnictwa wyższego w relacji do otoczenia zarówno w wymiarze globalnym jak i regionalnym. W nawiązaniu do silnego związku szkolnictwa wyższego z otoczeniem, przedstawionym w rozdziale pierwszym, istotne jest przedstawienie związku między specyfiką gospodarki w danym okresie rozwoju a edukacją oraz ich wzajemną ewolucję.

2.2. Ewolucja gospodarki a rola i dostosowanie edukacji

Globalizację można traktować jako zjawisko dynamiczne o szerokim zasięgu. W poprzednim stuleciu mieliśmy do czynienia z cywilizacją przemysłową, w obecnym okresie dominująca staje się koegzystencja procesów typowych dla trzech fal przemian cywilizacyjnych tj. agrarnej, industrialnej i informacyjnej. W konsekwencji pojawiają się nowe zjawiska, do których możemy zaliczyć globalizację życia, umiędzynarodowienie problemów do rozwiązania, ewolucja społeczeństwa przemysłowego w kierunku społeczeństwa informacyjnego oraz wzrost znaczenia myślenia

⁸¹ A. Czaplínska, *Edukacja...*, dz. cyt. s. 487.

⁸² A. Lubbe, *Globalizacja i regionalizacja we współczesnej gospodarce światowej*, w: A. Bąkiewicz, U. Żuławska (red.), *Rozwój w dobie globalizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010, s. 40.

długookresowego i antycypacyjnego. Można postawić pytanie, jak wobec takich wyzwań powinna wyglądać edukacja i jaka jest jej rola.

T. Lewowicki wskazuje na ważną funkcję edukacji w kształtowaniu modelu życia społeczno-gospodarczego twierdząc, że „od wieków różne formy gospodarowania i oświaty pozostają w bardziej lub mniej silnych relacjach. Charakter wzajemnych oddziaływań ulegał jednak i ulega nadal rozmaitym zmianom”. Autor akcentuje również potrzebę bazowania na dotychczasowych doświadczeniach i na tej podstawie poszukiwania optymalnego modelu współdziałania gospodarki i edukacji przy uwzględnieniu kryteriów racjonalności i dobra społecznego⁸³.

W kontekście kształcenia na potrzeby gospodarki globalnej można poszukiwać odpowiednich relacji między procesami globalizacyjnymi a kierunkiem rozwoju i zmian w edukacji. Z punktu widzenia niniejszej pracy korzystne jest wskazanie specyfiki kształtowania się relacji pomiędzy różnymi formami gospodarki w poszczególnych okresach a stosowaną formą kształcenia (tab. 3). Konstrukcja zestawienia oraz zawartych informacji jest oparta głównie na doświadczeniach z Polski. Po każdym okresie wskazane są kluczowe niedoskonałości stosowanych koncepcji kształcenia w relacji gospodarka – edukacja.

Tabela 3. Kluczowe etapy rozwoju gospodarki w relacji do specyfiki edukacji, w okresie od 2. połowy XIX wieku

	Specyfika okresu gospodarczego	Charakterystyka potrzeb edukacyjnych	Formuła oświaty / kształcenia	Kluczowe korzyści
1.	Początki przemysłu wydobywczego i hutnictwa, rzemiosła, rolnictwa.	Rozwój różnorodnych dziedzin produkcji oraz rolnictwa wymagał coraz lepszego przygotowania pracowników pod kątem wybranych profesji.	Przekaz wiedzy i umiejętności w kontaktach indywidualnych, ścisłe uczenie się konkretnych zawodów, rozwój formuły nauki: mistrz – uczeń, czeladnik.	Uzyskiwanie wyższej skali i jakości produktów.
Relację gospodarka – edukacja można uznać za stosunkowo skuteczną na tamte czasy. Działania były realizowane na małą skalę i miały charakter spontaniczny, bez planowania rozwoju kwalifikacji w odniesieniu do ewolucji zawodów w dłuższym okresie.				
2.	Rozwój przemysłu i wprowadzenie coraz bardziej zaawansowanego parku maszynowego oraz nowych źródeł energii.	Związek między efektywnością gospodarczą a oświatą staje się coraz silniejszy. Rośnie popyt na lepiej wykształconych specjalistów. Występuje, szczególnie w początkowych dekadach ubiegłego wieku,	Początki organizowania powszechnej oświaty. Powstaje obowiązek oświaty elementarnej. Świadomość efektów zbliżenia gospodarki i edukacji prowadzi do powstawania szkół przyzakładowych, a na wsi rozwój oświaty rolniczej, powoływanie szkół	Coraz większe korzyści w zakresie większej efektywności i jakości produkcji. Następują przemiany świadomości społecznej, pracownicy mają coraz większą

⁸³ T. Lewowicki, *Gospodarka i edukacja – relacje dawne i nowe, Perspektywa pedagogiczna*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 40

		niedobór wykwalifikowanych kadr.	powszechnych, oświaty zawodowej. Wyodrębnianie uczeni o charakterze zawodowym.	stabilizację zawodową, podnosi się status osób lepiej wykształconych. Kształtuje się etos zawodowy.
<p>Następuje coraz większy związek między gospodarką i oświatą. Rozwijająca się gospodarka jest impulsem do rozwoju edukacji. Występują jednak zachwiania relacji między edukacją, a gospodarką spowodowane różnymi kryzysami i załamaniem gospodarczymi. Nie ma nadal wypracowanego odpowiedniego systemu czy reguł porządkujących relacje między edukacją a rynkiem pracy.</p>				
3.	Gospodarka planowa, scentralizowany system zarządzania państwem, narzucone kierunki rozwoju gospodarki, plany produkcji i dystrybucji. Uprzemysłowienie kraju staje się priorytetem.	Likwidacja luki kadrowej w relacji do budowania gospodarki opartej na dominacji przemysłu wydobywczego, ciężkiego i energetyki oraz stosującej głównie przestarzałe technologie. Potrzeba zakładania i rozwoju odpowiednich szkół zawodowych i uczelni, głównie technicznych jako źródło wykwalifikowanych kadr.	W relacji do gospodarki planowej mamy do czynienia też z planowaną edukacją. Wyznaczone zostają ściśle kierunki nauczania oraz limity uczących się.	Nasylenie rynku pracy odpowiednimi kadrami miało stwarzać szanse rozwoju gospodarki.
<p>Stopniowo gospodarka staje się coraz bardziej przestarzała, następuje nadwyżka podaży pracowników w stosunku do popytu, sztucznie utrzymywany jest wysoki wskaźnik zatrudnienia, spada efektywność pracy, spada wartość kapitału społecznego. Kredyty zagraniczne w latach 70. minimalnie poprawiają sytuację, ale ostatecznie gospodarka załamuje się. Funkcjonowanie w grupie krajów RWPG oraz wedle standardów grupy wiąże się z brakiem dostępu do nowych technologii, szczególnie w relacji do poziomu krajów zachodnich, następuje obniżenie poziomu i infrastruktury uczelni, warsztatów przyzakładowych czy generalnie wzorów efektywnego gospodarowania. Powiększa się luka między sektorem edukacji a rynkiem pracy. Założenia strategii planowej, w tym programów gospodarczych i edukacyjnych nie przynoszą zakładanych efektów w dłuższym okresie.</p>				
4.	Gospodarka w warunkach neoliberalizmu. Zmiany ustrojowe i funkcjonujące reguły kapitalizmu zmieniają zasady działania gospodarki. Rozwój sektora prywatnego. Dążenie do spójności gospodarki z modelem państw Europy Zachodniej.	Równoległe do radykalnych przekształceń w gospodarce zmienia się popyt na odpowiednie kwalifikacje. Wraz z rozwojem sektora prywatnego oraz wzrostu znaczenia konkurencyjności firm i instytucji pojawia się duże zapotrzebowanie na umiejętności przedsiębiorcze, ale również techniczne.	Na poziomie kształcenia średniego położenie większego nacisku na kształcenie ogólnokształcące kosztem szkół zawodowych i technicznych. Tworzenie nowych uczelni, głównie w obszarze mniej kosztownych kierunków. Maksymalne podniesienie wskaźnika osób kształcących się na poziomie wyższym. Umasowienie kształcenia i tym samym przeciętnie niższy poziom	Korzyści postrzegane w kategorii budowania kapitału ludzkiego wobec dynamiki zmian w gospodarce, a tym samym potrzeby równoległej ewolucji kwalifikacji. Uwzględniany jest w większym zakresie aspekt międzynarodowy. Prace nad dążeniem

			jakości kształcenia. Słabe uwzględnienie standardów i kierunków rozwoju rynku pracy.	do jak największej zbieżności w tym zakresie.
<p>W tym okresie zaniechano praktycznie planowania, a związek między edukacją a gospodarką był słaby. Główną determinantą rozwoju edukacji stał się wolny rynek. W początkowych etapach transformacji brak spojrzenia na edukację w nowych warunkach ustrojowych, oparcie strategii państwa głównie na redukcji kosztów i nakładów na oświatę, ewolucja systemów edukacji w kierunku dziedzin nisko kosztowych, głównie humanistycznych, kosztem nauk technicznych. Wolny rynek usług edukacyjnych i powszechna dostępność przyczynia się do wzrostu osób z wyższym wykształceniem, natomiast dynamika w zakresie zmian koniunkturalnych oraz ewolucja gospodarki powoduje brak popytu ściśle odpowiadającemu kwalifikacjom.</p>				

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: T. Lewowicki, *Gospodarka i edukacja – relacje dawne i nowe, Perspektywa pedagogiczna*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 40-50.

Jak wynika z informacji prezentowanych w tabeli 3, w każdym etapie mamy do czynienia ze związkiem między daną specyfiką gospodarki a funkcją edukacji w kształtowaniu i wspieraniu rozwoju społeczno-gospodarczego. W poszczególnych rozwiązaniach można zauważyć luki, niedoskonałości, co może wskazywać na potrzebę poszukiwania rozwiązań bardziej dopasowanych do współczesnej i przyszłej rzeczywistości gospodarczej.

T. Lewowicki uważa, że w praktyce życia społeczno-gospodarczego powinny być stosowane rozwiązania maksymalizujące korzyści społeczne i minimalizujące koszty. Zarządzanie relacjami między gospodarką a edukacją według autora nie powinno być wpisane tylko w ideologie wolnego rynku. Ważne jest prowadzenie na poziomie instytucji państwowych działań diagnostycznych, planistycznych, które pozwoliłyby skorelować priorytetowe obszary gospodarki z działalnością edukacyjną⁸⁴.

Warto mieć na uwadze pytanie, jaki w dzisiejszych czasach powinien być cel strategiczny, optymalizujący działalność edukacyjną w odniesieniu do specyfiki gospodarczej, już nie tylko w skali krajowej, ale również w odniesieniu do rozwiązań międzynarodowych.

Prezentowany w tabeli 3 czwarty etap rozwoju gospodarki, w warunkach neoliberalizmu, zbiega się w dużej mierze ze wskazywaną przez A. Lubbego trzecią fazą globalizacji rozpoczynającą się w latach 80. XX w., która trwa do obecnych czasów. Charakterystyczne cechy tej fazy autor przedstawia jako dynamiczny wzrost handlu międzynarodowego, obrotów kapitałowych, towarowych i skali usług, jak i ekspansji korporacji transnarodowych⁸⁵.

Z punktu widzenia poszukiwania optymalnych rozwiązań w stosunku do obecnego okresu globalizacji korzystna jest odpowiednia analiza związku między procesami globalizacyjnymi a edukacją oraz udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy stosowane rozwiązania edukacyjne odpowiadają na potrzeby gospodarki globalnej.

⁸⁴ T. Lewowicki, *Gospodarka i edukacja...*, dz. cyt., s. 48-49

⁸⁵ A. Lubbe, *Globalizacja i regionalizacja...*, dz. cyt., s. 55-58

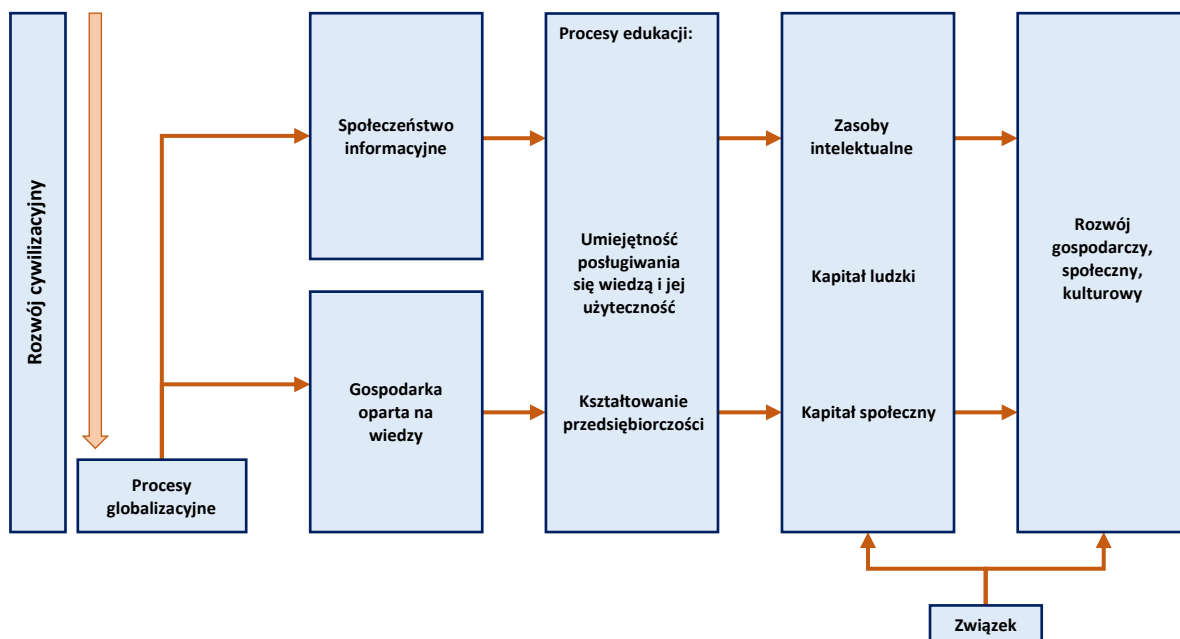
Z. Ziolo zwraca uwagę w opracowaniu nt. światowej przestrzeni gospodarczej na wpływ procesów globalizacji na edukację i gospodarkę, biorąc przy tym pod uwagę potencjał ekonomiczny i zróżnicowanie rozwoju poszczególnych regionów świata. Autor wychodzi z założenia, że rozwój cywilizacyjny generuje przemiany, mające swój wyraz w obszarze ewolucji społeczno-gospodarczej, w poszczególnych fazach ewolucji. Polega ona na przechodzeniu od społeczeństwa industrialnego, z dominującą rolą przemysłu w gospodarce, następnie przez fazę postindustrialną, z przeważającą rolą usług, dalej przez fazę społeczeństwa informacyjnego, gdzie bazą ekonomiczną jest nauka, a gospodarka oparta jest na wiedzy. Ważna w tym procesie jest rola i strategia państwa w zakresie tworzenia zasobów intelektualnych, co ma wpływ na przyspieszenie lub opóźnienie rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturowego. Szeroko stosowanym narzędziem w tym zakresie są odpowiednie systemy edukacji, gdyż w toku rozwoju cywilizacyjnego, pobudzenie wzrostu gospodarczego zależy od wspierania, promowania jakości i poziomu edukacji. Ta z kolei ma bardzo ważne zadanie, gdzie celem jest nie tylko przygotowanie pod kątem poszczególnych zawodów, ale też rozwijanie umiejętności wykorzystania wiedzy w szerszym kontekście. Istotne jest łączenie treści humanistycznych z treściami technicznymi, przyrodniczymi i ekonomicznymi, co ma prowadzić do przygotowania twórczego kapitału ludzkiego. Rolą edukacji w kontekście powyższych treści oraz procesów globalizacji jest kształtowanie postaw przedsiębiorczych. Jak twierdzi Z. Ziolo, „osoby o wykształconych postawach przedsiębiorczych szybciej odnajdują się na rynku pracy oraz są w stanie lepiej przystosować się w drodze samokształcenia do zmieniających się uwarunkowań związanych z postępowaniem cywilizacyjnym”⁸⁶.

2.3. Czynniki determinujące optymalizację edukacji w kontekście gospodarki globalnej

Schemat związku globalizacji z edukacją oraz miejsca i charakteru edukacji w kontekście rozwoju cywilizacyjnego przedstawia rysunek 6.

⁸⁶ Z. Ziolo, *Światowa przestrzeń gospodarcza w warunkach kształtujących się procesów globalizacji*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 208-210.

Rysunek 6. Związek globalizacji z edukacją i rozwojem cywilizacyjnym



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Z. Ziło, *Światowa przestrzeń gospodarcza w warunkach kształtujących się procesów globalizacji*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 208-210.

Maksymalizacja wskazanego na rysunku 6. związku odnosi się do przedstawianej w poprzednim rozdziale koncepcji uniwersytetu idealnego. Z analizy podobnych sytuacji w historii oraz na podstawie dostępnych źródeł wydaje się zasadne stwierdzenie, że bardzo trudne jest osiągnięcie 100 % skuteczności w maksymalizacji wskazanego związku. Można poszukiwać odpowiedzi na pytanie, na czym polega trudność w nadążaniu w zdobywaniu odpowiedniej wiedzy w kontekście trwających procesów globalizacyjnych. Na podstawie literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń autora zasadne może być stwierdzenie, że znalezienie optymalnego, skutecznego i trwałego modelu edukacji, szczególnie w odniesieniu do perspektywy międzynarodowej, może okazać się trudne. Ma na to wpływ wiele czynników i uwarunkowań, np.:

- Światowa przestrzeń gospodarcza charakteryzuje się dużym zróżnicowaniem pod względem ekonomicznym, społecznym, przyrodniczym i kulturowym. Wpływ reguł ekonomicznych kształtuje w odmienny sposób układy przestrzenne zaczynając od skali lokalnej, poprzez regionalną, krajową, kontynentalną, a kończąc na światowej. Pod względem udziału w światowym PKB dominującą rolę mają gospodarki Stanów Zjednoczonych, Chin, Japonii. Kolejne miejsca zajmują przodujące gospodarki Unii Europejskiej, jak Niemcy, Francja, Wielka Brytania. W tym przypadku mamy przykład procesu regionalizacji i łączenia gospodarek w danym regionie celem podniesienia

potencjału w stosunku do największych potęg gospodarczych, czego efektem było stworzenie UE⁸⁷.

Na tej podstawie możemy stwierdzić, że w przestrzeni światowej mamy grupy krajów silniej i mniej zglobalizowane. Do pierwszej z nich, jak określił A. Lubbe, możemy zaliczyć kraje wysoko rozwinięte gospodarczo, a do drugiej gospodarki mniej zaawansowane, czy też na skraj grupy, te najbiedniejsze. „Nie należy z tego wyciągać wniosku, że silne poddanie się procesom globalizacyjnym automatycznie podwyższa tempo wzrostu gospodarczego bardzo biednych krajów. Kraje najbiedniejsze, na ogół peryferyjne także w odniesieniu do położenia geograficznego, często mają duże trudności z włączeniem się w nurt zmian zachodzących w gospodarce światowej”⁸⁸.

Wskazane zróżnicowanie przestrzeni gospodarczej może skłaniać do pytania o istnienie jednego uniwersalnego modelu edukacji w stosunku do potrzeb i specyfiki gospodarki, co będzie przedmiotem analizy w dalszej części niniejszej pracy.

- Innym czynnikiem stanowiącym wyzwanie dla edukacji może być zmieniająca się koniunktura rozwoju gospodarki. Współczesne kraje łączy zespół różnorodnych powiązań i relacji, czego efektem jest ich szeroko rozumiane zbliżenie. A. Domańska zwraca uwagę na jeden z ważniejszych celów badawczych ekonomii gospodarki otwartej, skupiający się na procesie upodabniania się procesów ekonomicznych. Odnoszą się one do badania współprzebiegu rozwoju gospodarek oraz stopnia synchronizacji cykli koniunkturalnych, które mogą być efektem procesów globalizacji czy regionalizacji. Autorka wskazuje na pojawiające się pytanie o istnienie czy też formowanie wspólnego, ogólnoświatowego cyklu koniunkturalnego, podobieństwo ich wahań cyklicznych oraz wskazuje ważność wyjaśniania zależności między wzrostami i spadkami, których doświadczają gospodarki w różnych częściach świata⁸⁹. J. Borowiec z kolei uważa, że „w dobie globalizacji cykle koniunkturalne charakteryzuje coraz większa zbieżność, zwłaszcza w krajach, których gospodarki są silnie zintegrowane z gospodarką międzynarodową, oraz podaje przykład Unii Europejskiej, strefy euro, Stanów Zjednoczonych i Japonii – głównych aktorów gospodarki światowej”. Wskazuje również na potrzebę badania stopnia synchronizacji cykli, a także zależności między cyklem a stopniem globalizacji danego rynku⁹⁰.
- Warto również zwrócić uwagę na kierunek internacjonalizacji gospodarek postsocjalistycznych oraz relację między procesami transformacji a globalizacją. G. Kołodko

⁸⁷ Z. Ziolo, *Światowa przestrzeń gospodarcza...*, dz. cyt., s. 207-215.

⁸⁸ A. Lubbe, *Globalizacja i regionalizacja...*, dz. cyt., s. 40.

⁸⁹ A. Domańska, *Synchronizacja cykli koniunkturalnych - wybrane zagadnienia metody analizy empirycznej*, „Optimum: studia ekonomiczne” 2013, nr 3, Warszawa.

⁹⁰ J. Borowiec, *Globalizacja cykli koniunkturalnych na przykładzie Unii Europejskiej, strefy euro, Stanów Zjednoczonych i Japonii*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 226, s. 11-15.

zwraca uwagę, że stopień integracji danego kraju z gospodarką światową ma istotny wpływ na jego szanse rozwojowe oraz wskazuje pozytywną korelację między stopniem integracji a poziomem rozwoju zgodnie ze światowymi tendencjami wzrostowymi. Ścieżka wzrostu może być czasami spowalniana przez zastoje gospodarcze, zgodnie z wyżej wskazanymi cyklami koniunkturalnymi. Ważne jednak, że w dłuższej perspektywie kraje będące w fazie transformacji starają się doścignąć gospodarki bardziej rozwinięte, a ich tempo wzrostu jest szybsze, to z kolei może tworzyć poprzez integrację z gospodarką światową korzystną sytuację i zrównoważony wzrost całej gospodarki światowej⁹¹. Taki proces można tłumaczyć efektem konwergencji i procesem doganiania gospodarek wysoko rozwiniętych przez te mniej zaawansowane w rozwoju. Powstaje jednak pytanie, czy kraje będące w procesie transformacji będą w stanie równolegle reformować i rozwijać systemy edukacji, aby były bardziej adekwatne do nowych realiów.

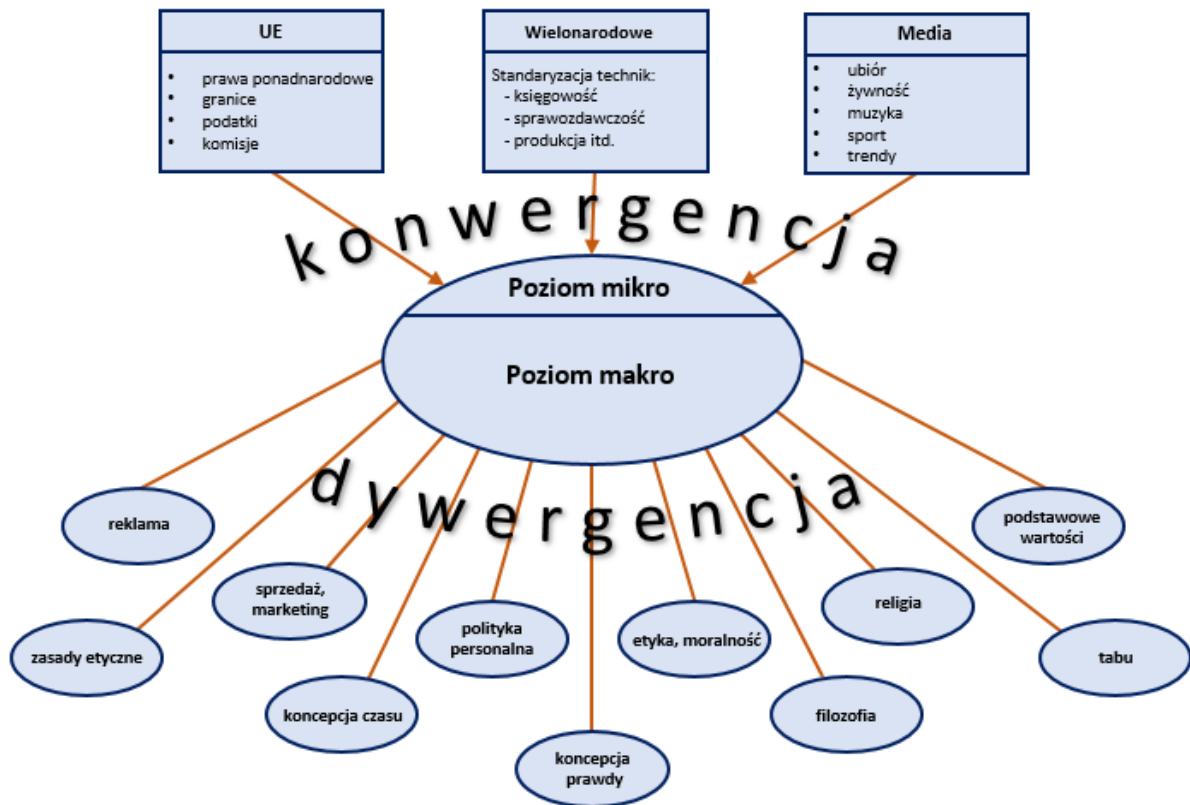
- Zdaniem A. Lubbego w procesie globalizacji, przy narastającej współzależności między państwami, dużymi regionami czy korporacjami międzynarodowymi, a tym samym integracji prawie wszystkich sfer życia społecznego, może nastąpić również tendencja do regionalizacji i tym samym do dezintegracji rynków. Jest to efekt presji rynków światowych na homogeniczność w sferze ekonomicznej, ale też kulturowej, a efektem tendencja do zachowania pierwotnej tożsamości w obszarze gospodarczym, kulturowym i politycznym. Tendencje do lokalności mogą być w opozycji do globalności. W odniesieniu do regionalizacji autor zwraca uwagę, że głównym motywem jej powstawania są tworzone strefy wolnego handlu, a tym samym wewnętrzna możliwość rozwoju w danej grupie krajów czy regionów. Autor zwraca też uwagę na fakt, że tego typu przemiany ekonomiczne, rewolucje technologiczne powstają jako konsekwencja nowych ośrodków wzrostu⁹². W kontekście roli edukacji i budowania odpowiedniego kapitału społecznego może być to duże wyzwanie.
- Istotnym czynnikiem, który może utrudniać zbudowanie odpowiedniego kapitału społecznego w odniesieniu do potrzeb globalnej gospodarki, jest standaryzacja kultury. R. D. Lewis twierdzi, że proces unifikacji różnorodności kulturowej względem potrzeb rozwoju gospodarki globalnej może być skomplikowany i długotrwały i trudno oczekiwać standaryzacji w każdym aspekcie. Autor podkreśla, że w każdym społeczeństwie posiadamy indywidualne wartości, cechy, style zachowania, normy, a jednostki mają tendencje do manifestowania swojej różnorodności. R. D. Lewis wskazuje jednak na dwie grupy cech charakterystycznych dla różnorodności kulturowej. W obszarach, gdzie możemy liczyć na

⁹¹ G. W. Kołodko, *Od szoku do terapii, Ekonomia i polityka transformacji*, Poltext, Warszawa 1999, s. 268-269.

⁹² A. Lubbe, *Globalizacja i regionalizacja...*, dz. cyt., s. 38-53.

pewną standaryzację, odnajdujemy wartości mające tendencje do konwergencji. Są to z reguły normy, przepisy, prawo, technologia, moda. Z drugiej strony mamy szereg wartości cechujących się tendencjami do dywergencji, takich jak: etyka, filozofia życia, religia, wiara, wartości w odniesieniu do rodziny, czasu, kariery⁹³. Rysunek 7. przedstawia różnice w wartościach mających cechy konwergencji i dywergencji:

Rysunek 7. Poziom mikro i makro - adaptacja kulturowa.



Źródło: R. D. Lewis, *The Cultural Imperative, Global Trends in the 21st Century*, Nicholas Brealey Publishing, London 2007, s. 237.

Uwzględnianie przez uczelnie w programach kształcenia treści związanych z aspektem kulturowym może mieć istotne znaczenie w przygotowaniu kapitału społecznego pod kątem specyfiki współczesnej, globalnej gospodarki.

- Dynamika zmian w relacji edukacja i gospodarka oraz kontekst międzynarodowy. Obecnie na świecie mamy do czynienia z dużą dynamiką zmian w praktycznie każdym obszarze. Coraz większą rolę odgrywają nowe technologie, cyfryzacja, robotyka czy sztuczna inteligencja. Trudno jest przewidzieć trendy rozwoju gospodarki na kilka następnych dekad. Dodatkowo występują czynniki zakłócające tendencje rozwojowe jak niedawna pandemia Covid 19 czy coraz ważniejsze kwestie związane z ochroną środowiska i zmianami klimatu.

⁹³ R. D. Lewis, *The Cultural Imperative, Global Trends in the 21st Century*, Nicholas Brealey Publishing, London 2007, s. 237.

Stąd tak duże znaczenie w edukacji dotyczy budowania postaw przedsiębiorczych, gotowości do uczenia się przez całe życie, rozwoju umiejętności organizacyjnych oraz rozwiązywania problemów.

- Ewolucji gospodarczej w okresie globalizacji towarzyszą również zmiany w innych sferach: społecznej, kulturowej, ustrojowej, politycznej. Prowadzi to do konfrontacji tych obszarów między krajami w przestrzeni światowej. Następuje ich zbliżenie, ale proces ten może przebiegać w różnym stopniu. Analiza takiej problematyki w perspektywie globalnej może być wskazówką na temat właściwego kierunku dostosowania edukacji i budowania odpowiedniej relacji, oświata – szeroko rozumiana globalizacja⁹⁴.

Charakterystyka powyższych czynników wskazuje na duże wyzwania dla edukacji, w tym szkolnictwa wyższego. Trudność może polegać nie tylko na znalezieniu rozwiązania w danym okresie, ale na zdolności wprowadzania zmian w trybie ciągłym. W tym kontekście będzie też zaprezentowana koncepcja dostosowywania systemu edukacji w Europie w obliczu zmian globalnych.

E. Rostańska i K. Wójcik wskazują specyficzną rolę edukacji w kontekście zmian i wyzwań globalizacyjnych. Autorki uważają, że „egzystencjalne problemy, gospodarcze zmiany czy unifikacja rynku finansowego zmieniają konteksty funkcjonowania systemów edukacji i określania jej celów. Z jednej strony ukazują w nowym świetle tradycyjne znaczenie i wartości wywodzące się z kultury i historii społeczeństw, z drugiej zaś wskazują na cele i perspektywy stojące przed społeczeństwami w globalnym świecie. Ich osiągnięcie warunkuje częstokroć miejsce społeczeństwa w globalnej gospodarce”. Autorki podkreślają przy tym ważność kultury i świadomość tradycji własnego środowiska w relacji do wymagań świata. Twierdzą, że zrozumienie globalizacji oraz różnic i związków między różnymi środowiskami odnosi się do korzeni własnej kultury i szacunku dla niej. Autorki stawiają również pytanie o gotowość zmian w edukacji wobec wyzwań globalizacji, podkreślając przy tym, że każdy kraj musi znaleźć indywidualną odpowiedź⁹⁵.

Autorzy raportu „Higher Education to 2030” podkreślają z kolei, że nie wszystkie uniwersytety mają charakter międzynarodowy. Wszystkie natomiast podlegają tym samym procesom globalizacji - częściowo jako przedmioty, a nawet ofiary tych procesów. Z tego wynika, że implikacje globalizacji w rozwiązaniach edukacyjnych mogą się różnić w poszczególnych krajach i ich systemach edukacyjnych. W odniesieniu do samych uczelni, globalizacja i jej efekty nie mają charakteru uniwersalnego i różnią się w zależności od specyfiki uczelni⁹⁶.

⁹⁴ W. Furmanek, *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 129.

⁹⁵ E. Rostańska, K. Wójcik, *Edukacyjne obszary globalizacji – perspektywy i bariery*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 262-263.

⁹⁶ S. Marginson, M. Van der Wende, *The New Global Landscape of Nations and Institutions*, w: *Higher Education to 2030, Volume II, globalization*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD 2009, s. 18-19.

Na tle procesów globalizacyjnych, szczególnie w okresie neoliberalnego podejścia, oprócz pracy nad zapewnieniem odpowiedniego kierunku dla kształcenia, istotne jest też zapewnienie stabilnej pozycji finansowej uczelni. Wolnorynkowe podejście do rozwoju edukacji nawiązuje do przedstawianej w poprzednim rozdziale koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego, w której uczelnie stają się uczestnikami gry rynkowej, przykładając dużą wagę również do efektywności funkcjonowania jednostek. Jest to ważna droga rozwoju uniwersytetów zapewniająca im stabilną pozycję na rynku edukacyjnym.

Podejście neoliberalne warto odnieść, przytaczając punkt widzenia M. Zawadzkiego, do twardych reguł gry rynkowej w gospodarce, szczególnie w systemach kapitalistycznych, do wyniszczającej rywalizacji między uczestnikami rynku, niewidzialnej ręki rynku jako głównych regulatorów życia społeczno-gospodarczego. Autor zauważa reguły gry rynkowej również w szkolnictwie wyższym, które mogą prowadzić do pewnych patologii społecznych i kulturowych takich jak⁹⁷:

- deregulacja i finansjalizacja szkolnictwa wyższego,
- komodyfikacja procesów pracy,
- syndrom konsumeryzmu w badaniach naukowych,
- hiperindywidualizację w pracy akademickiej.

Autor odnosi powyższe patologie, a szczególnie działania dające uczelni stabilność finansową, do podejścia etycznego i roli, jaką powinno spełniać szkolnictwo wyższe, odnosząc się jednocześnie do reguł gry rynkowej. Wskazuje, że stabilność finansowa pozwala uczelni na lepsze funkcjonowanie, ale przestrzega przed krótkowzrocznym skupieniem się na takiej przewadze, gdyż może deregulować etyczny wymiar działania uczelni. Ocena efektywności tylko przez pryzmat kategorii finansowych może zakłócić uwzględnianie perspektywy społecznej i kulturowej, w tym roli etycznej. Na tej podstawie M. Zawadzki stawia tezę, że „uniwersytety zarządzane w myśl zasad neoliberalnego funkcjonalizmu i ekonomizmu stają się nieetycznymi i nie merytorycznymi wieżami z kości słoniowej, niezdolnymi do kreowania wpływu na rzeczywistość społeczną”⁹⁸.

Wyjaśnienia tak postawionej tezy można poszukiwać odpowiadając na pytanie, w jaki sposób uczelnia zapewnia sobie efektywność funkcjonowania oraz w jaki sposób podnosi jakość swoich produktów. W myśl roli uczelni scharakteryzowanej w pierwszym rozdziale, wymaga się od niej pełnienia roli służebnej wobec swojego otoczenia. Aby wypełniać odpowiedzialnie taką rolę, potrzebna jest wysoka jakość oferowanych przez uczelnię produktów. Zestawiając taką potrzebę z niedoskonałościami uczelni wskazanymi przez M. Zawadzkiego można, poszukiwać rozwiązań

⁹⁷ M. Zawadzki, *Uniwersytecki Hollywood, czyli kilka uwag na temat skutków neoliberalizmu w szkolnictwie wyższym*, w: Ł. Sułkowski, J. Górniak (red.), *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 253-261.

⁹⁸ M. Zawadzki, *Uniwersytecki Hollywood...* dz. cyt., s. 253-256.

i badać je jako dające produktom tej uczelni wysoką jakość, która jednocześnie zapewni odpowiednią efektywność funkcjonowania. Badanie takie wydaje się ważne w odniesieniu zarówno do całej uczelni, jak i do wybranych obszarów jej funkcjonowania.

W kontekście podkreślanej konieczności zmian w edukacji można poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jaki jest odpowiedni ich kierunek, kto wyznacza najlepsze rozwiązania, ale też czy najbardziej efektywne rozwiązania edukacyjne i zbudowany na tej podstawie kapitał społeczny są adaptowalne w każdych warunkach. Z dotychczasowego doświadczenia i obserwacji autora pracy wynika, że najczęściej adoptowane są wzorce edukacyjne z krajów o wyższym poziomie rozwoju gospodarczego oraz dłuższej tradycji rozwoju systemu edukacji w warunkach gospodarki rynkowej. Można jednak rozważyć, czy zawsze takie rozwiązanie jest dobre dla kraju przyjmującego dane wzorce.

Zjawisko przenikania nowoczesnych rozwiązań i dorobku intelektualnego między krajami ma duże znaczenie. Jak zauważa Z. Ziolo, może mieć to wpływ na przyspieszenie lub opóźnienie rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturowego kraju. Autor zwraca uwagę, że może dojść do sytuacji, w której dane wzorce ekonomiczne, społeczne czy kulturowe przynoszą pozytywne efekty w krajach o wyższym poziomie rozwoju, a krajach biedniejszych mogą być niepożądane i nie dawać satysfakcjonujących efektów w gospodarce⁹⁹.

2.4. Trendy zmian i priorytety dla rozwoju edukacji na tle procesów globalizacji

W kontekście powyższych rozważań odnośnie specyfiki kształcenia w kontekście gospodarki otwartej, globalnej można poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jaki jest kierunek rozwoju edukacji obecnie oraz jaki będzie w przyszłości. Warto zwrócić uwagę na najważniejsze trendy w tym zakresie.

Autorzy raportu „Opening up: higher education systems in global perspective” zwracają uwagę na ważne problemy związane z budowaniem koncepcji oświaty w odniesieniu do zapewnienia doskonałości procesów globalnych, a tym samym w odpowiedzi na potrzeby społeczne. Autorzy stawiają trzy kluczowe pytania¹⁰⁰:

- Czy rozumiemy, w jaki sposób siły globalizacyjne powinny wpływać na procesy systemów szkolnictwa wyższego?
- Jakie mechanizmy i metody kształcenia powinny być stosowane celem zapewnienia światowej doskonałości, a tym samym utrzymania znaczenia szkolnictwa krajowego?

⁹⁹ Z. Ziolo, Światowa przestrzeń..., dz. cyt., s. 209.

¹⁰⁰ M. Van der Wende, *Opening up: higher education systems in global perspective*, Centre for Global Higher Education, London 2017, s. 20.

- Jakie miejsce w tym procesie mogą odegrać tradycyjne i być może nowe rodzaje internacjonalizacji uczelni?

Na tej podstawie warto przywołać najważniejsze kierunki rozwoju edukacji wynikające z procesów globalizacyjnych.

Autorzy raportu „Higher Education to 2030” wskazują na cztery kluczowe elementy, które są istotne z punktu widzenia rozważań o przyszłości globalizacji i jej odzwierciedlenia w szkolnictwie wyższym. Są to¹⁰¹:

- Potencjał rozwoju polityki i rozwiązań w edukacji w Europie.

W Europie reakcje na globalizację w coraz większym stopniu kształtują politykę i program dla przyszłości szkolnictwa wyższego, przy czym nie ma jednego trendu, strategii czy tempa zmian w poszczególnych krajach, natomiast wdrażane narzędzia dają wspólny mianownik dla modernizacji. W Unii Europejskiej jako całości, ale też w odniesieniu do innych krajów europejskich możemy wyróżnić różne fazy i metody zbliżania systemów edukacyjnych, z tym że sposób, w jaki poszczególne kraje reagują na proponowane inicjatywy modernizacyjne, sposób postrzegania globalizacji, może być dość zróżnicowany. Jako ważny element polityki w Europie, wskazywana jest odpowiednia ewolucja zarządzania szkolnictwem wyższym w relacji do rozwoju gospodarki, co będzie przedmiotem szerszej analizy w dalszej części rozdziału.

- Globalne rankingi instytucjonalne.

Pojawienie się światowych rankingów uniwersyteckich jest kolejną przyczyną i skutkiem globalizacji szkolnictwa wyższego. Rankingi uniwersyteckie pozwalają na prowadzenie działań komparatystycznych w świecie szkolnictwa wyższego. Podkreślają różnice i podobieństwa między uczelniami oraz między polityką poszczególnych państw, wskazują na stosowane strategie i cele. Pojawienie się światowych rankingów zapoczątkowało nową erę w kontekście potrzeb jednego globalnego rynku zasadniczo podobnych instytucji. Rankingi dały silny impuls międzynarodowej presji konkurencyjnej i mogą mieć wpływ na zachowania i ścieżki rozwoju uczelni.

- Transgraniczna mobilność na świecie.

W rządzie, społeczeństwie, środowisku szkolnictwa wyższego istnieje silne przekonanie o zaletach mobilności akademickiej. Idea przekraczania granicy przez pracowników uczelni oraz studentów jest na dużą skalę upowszechniana i promowana. Przekonanie o roli mobilności jest jeszcze silniejsze, jeśli uwzględniane są wieloletnie plany względem budowania międzynarodowego charakteru uczelni. Rola mobilności i rezultatów, które przynosi traktowana jest jako narzędzie przenoszenia zdolności intelektualnych i wiedzy celem wzmocnienia krajowych

¹⁰¹ S. Marginson, M. Van der Wende, *Europeanisation, International Rankings and Faculty Mobility: Three Cases in Higher Education Globalisation*, w: Higher Education to 2030, Volume II, globalization, Centre for Educational Research and Innovation, OECD 2009, s. 110 – 112.

innowacji i konkurencyjności. Przykładem instytucjonalnego promowania mobilności może być Deklaracja Bolońska i wynikające z niej działania.

- Jakość w szkolnictwie wyższym - globalna przyszłość.

Autorzy uważają, że zapewnienie jakości w szkolnictwie wyższym w kontekście procesów globalizacji ma szerokie perspektywy rozwoju. Podkreślają ważność stosowania różnych modeli zapewnienia jakości w poszczególnych krajach i regionach na świecie. Wskazują na pojawiające się trendy w odniesieniu do alternatywnych podejść i metod zapewniania jakości. Podkreślają też istotę wagi krajowych akredytacji na tle tych oferowanych przez międzynarodowe instytucje akredytujące, których ważność może być coraz większa w kontekście coraz szerszego otoczenia uczelni i zapewnienia jakości względem takich potrzeb. Zapewnianie jakości ma coraz bardziej międzynarodowy charakter. Dobrym przykładem jest Europa, gdzie podpisana Deklaracja Bolońska w 1999 r. wprowadza dużą standaryzację w zakresie zbliżania systemów edukacji i ich oceny. Autorzy przewidują, że nastąpi konwergencja praktyk zapewniania jakości na całym świecie, aby instytucje szkolnictwa wyższego mogły odpowiadać na zbliżone reguły zewnętrznego zapewnienia jakości. Są jednak świadomi, że czynniki kulturowe, skupienie się niektórych uczeni na działalności lokalnej, tendencje do sceptycyzmu wobec zbyt dużej standaryzacji, wskazywane we wcześniejszej części rozdziału, mogą stanowić pewną barierę¹⁰².

Działania powyższe wskazują na implikacje globalizacji w szkolnictwie wyższym dla polityk krajowych oraz dla poszczególnych instytucji, a także, mając na uwadze rozwijający się globalny rynek szkolnictwa wyższego, pokazują ograniczenia rozwoju uczelni w obliczu globalnej konkurencji.

G. Mazurek podkreśla z kolei związek trendów w globalnej edukacji szczególnie z umiędzynarodowieniem uczelni. Autor twierdzi, że obecnie panuje przekonanie, że kluczowe znaczenie determinujące obecne zmiany w edukacji na świecie to: umiędzynarodowienie, rankingi oraz innowacje internetowe w nauczaniu. Ponadto wskazuje, że obecnie, na fali szerokich przemian w szkolnictwie, szczególnie pod wpływem presji globalizacji, potencjału rynków rozwijających się, takich jak Chiny i Indie, pojawiają się analizy pozwalające nakreślić najbardziej prawdopodobne scenariusze kierunku rozwoju szkolnictwa wyższego, roli uczelni i studentów. Autor, na podstawie własnych obserwacji i badań oraz na podstawie źródeł m.in. takich jak: „Oxford International Trends in Higher Education 2015” i „The Avelanche is coming – the future of higher education”, przedstawia hipotetyczne trendy rozwoju oraz przeobrażenia szkolnictwa wyższego w skali globalnej, które przedstawiają się następująco¹⁰³:

¹⁰² R. Lewis, *Quality Assurance in Higher Education – Its Global Future*, w: Higher Education to 2030, Volume II, globalization, Centre for Educational Research and Innovation, OECD 2009, s. 324-343.

¹⁰³ M. Mazurek, *Współczesne trendy w globalnej edukacji I ich wpływ na umiędzynarodowienie szkół wyższych – wybrane aspekty*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.), *Czas Internacjonalizacji II, Perspektywy, Priorytety, Projekty*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2017, s. 45-53.

- Z punktu widzenia procesu internacjonalizacji uczelni, ale też zdaniem autora w interesie rozwoju gospodarki i państwa ważne będą globalne strumienie przepływu studentów zagranicznych. Poszczególne kraje, mając na uwadze pokaźne źródła dochodu i wpływu na wskaźnik PKB, opracowujące specjalnie dedykowane programy promocyjne mające na celu rekrutację jak największej liczby studentów zagranicznych pochodzących głównie z krajów azjatyckich, a według prognoz również z coraz większej ilości krajów afrykańskich. Przodują takie destynacje jak: Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Australia, ale krajów zainteresowanych taką polityką i odnoszących sukcesy w tym zakresie jest coraz więcej. Ważność powyższej tendencji autor potwierdza rosnącą globalną populacją studentów zagranicznych gdzie w 2000 roku ich liczba oscylowała wokół 2,1 miliona, w 2014 wynosiła 5 milionów, a według szacunków OECD w 2025 roku wyniesie 8 milionów.
- Funkcjonowanie inicjatyw rządowych i międzynarodowych wspierających umiędzynarodowienie. Autor wskazuje, że oprócz głównych strumieni przepływu studentów i ich dominacji, rozwijające się w sposób naturalny tzw. bottom-up approach (podejście oddolne), powszechne stają się też inicjatywy rządowe typu tzw. top-down approach (podejście odgórne) mające na celu zapobieganie drenażu mózgow i zacieśnienie współpracy regionalnej czy wykreowanie odpowiedniej polityki krajowej. Przykładem działań regionalnych może być ASEAN (Stowarzyszenie Narodów Azji Południowo-Wschodniej), dzięki któremu np. Japonia i Korea Południowa przyciągają głównie studentów z regionu, umożliwiając tym samym biedniejszym studentom skorzystanie z efektu internacjonalizacji. Podobny model zauważmy w Ameryce Łacińskiej gdzie najczęściej studentów pochodzi z Brazylii i Kolumbii, jak również w Afryce, gdzie blisko połowa studentów z Afryki subsaharyjskiej wybiera studia w Republice Południowej Afryki. Przykładem podejścia krajowego mogą być inicjatywy w Rosji, Niemczech i USA.
 - Rosja: Inicjatywa 5/100, założenie – wzrost wykładowców zagranicznych o 10 % i studentów zagranicznych o 15 % celem dokapitalizowania intelektualnego i finansowego uczelni oraz osiągnięcie wyższej pozycji w rankingach.
 - Niemcy: zapewnienie zdobycia doświadczenia międzynarodowego dla 50 % studentów niemieckich do 2020 roku oraz wzrost liczny studentów zagranicznych celem zwiększenia konkurencyjności w biznesie, nauce i przemyśle oraz wykorzystanie efektu sieciowania przez studentów mających kontakty zagraniczne.
 - USA: program Generation Study Abroad, cel – zwiększenie wskaźnika mobilności studentów amerykańskich studiujących za granicą celem zdobycia doświadczenia

poza USA, lepsze rozumienie gospodarki światowej oraz w konsekwencji zwiększenie atrakcyjności kandydatów na rynku pracy.

- Coraz bardziej powszechne i istotne wyniki badań nad efektami umiędzynarodowienia oraz ich zastosowanie. Przykładem może być raport Komisji Europejskiej z 2014 r. „Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions”. Wyniki badań potwierdzają, że studia za granicą zwiększają wartość studenta w odniesieniu do ich zatrudnialności oraz rozwoju kariery zawodowej. Powszechne staje się zapewnienie studentom wartości w postaci międzynarodowego doświadczenia i ścieżki edukacyjnej.
- Sieciowe kreowanie wartości – współpraca nauki z biznesem. W tym kontekście wartości wynikająca z implementacji możliwości międzynarodowej współpracy mogą znacznie wzmocnić wymiar i zróżnicowanie prowadzonych badań. Programy takie jak Horizon 2020 w Europie pomagają w otwieraniu się świata nauki na kontakty międzynarodowe i wspólne prowadzenie prac badawczych. Takie podejście uczelni jest wysoko dowartościowywane przez międzynarodowe instytucje akredytujące jak np. AACSB. W ramach współpracy nauki z biznesem ważne miejsce zajmują inicjatywy takie jak tworzenie tzw. Knowledge hub (centra wiedzy) łączące uczelnie, instytuty badawcze, firmy hi-tech i startupy. Przykładem mogą być Paris – Saclay, Dolina Krzemowa, North Carolina Research Triangle czy Ecuador’s new city of knowledge.
- Wpływ technologii internetowych. Autor podkreśla znaczenie i rolę MOOCs (Massive Open Online Courses) oraz VR (Virtual reality). MOOCs to platformy, które prowadzą do wielu innowacji na uczelniach.
 - W odniesieniu do dydaktyki umożliwiają udział w zajęciach nieograniczonej liczbie osób z nieograniczonej liczby destynacji bez konieczności zmiany miejsca pobytu.
 - W odniesieniu do zarządzania uczelnią pozwalają do tzw. odmiejszczenia dostępu do systemów i danych tzw. podejścia „big data” i „cloud computing”. Taka możliwość, wykorzystywana głównie w krajach anglosaskich, może mieć kluczowe znaczenie w procesie tworzenia i zarządzania filiami zagranicznymi uczelni.
 - W odniesieniu do prowadzenia i popularyzacji wyników prac badawczych.

Technologia VR dzięki zaawansowanym rozwiązaniom pozwala na symulowanie rzeczywistości odwzorowywania realnych sytuacji. Przyczynia się do zrewolucjonizowania metod kształcenia.

2.5. Koncepcja edukacji stosowana na gruncie europejskim

Podkreślana powyżej europeizacja rozwiązań w szkolnictwa wyższego oraz tematyka i obszar badawczy niniejszej pracy uzasadniają poświęcenie dalszej uwagi koncepcji edukacji w Europie. Zamierzeniem autora w tej części pracy jest przeanalizowanie szkolnictwa wyższego w Europie na tle globalizacji oraz wskazanie rozwiązań instytucjonalnych w zakresie tworzenia dla szkolnictwa strategii rozwoju. Celem jest przeanalizowanie zmienności wprowadzanych rozwiązań w edukacji, dlatego szczególna uwaga zostanie poświęcona na ewolucję podejścia do szkolnictwa wyższego i jego roli w odniesieniu do ostatnich dwóch dekad i wstępnych założeń po 2020 roku oraz podkreślenie ciągłości zmian.

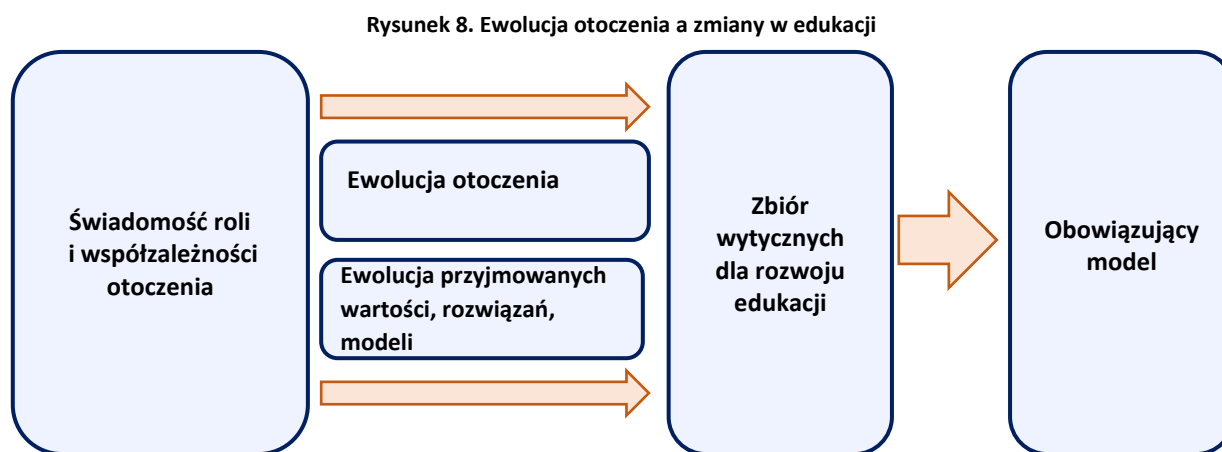
2.5.1. I etap, 1998 - 2010

Już na początku szerszej analizy rozwiązań w edukacji w Europie warto podkreślić, przytaczając prezentowane stanowisko autorów raportu „Higher Education to 2030”, że w Europie, szczególnie w Unii Europejskiej (UE), duża uwaga została poświęcona polityce edukacyjnej w dłuższym okresie, z zauważalną dynamiką zmian podejścia i ewolucji działań równoległe do poszerzania UE oraz zmian w specyfice gospodarki. Działania były silnie skoncentrowane na procesie integracji europejskiej poprzez wdrażanie programów akademickich. W kontekście gospodarki UE autorzy podkreślają, że proces integracji europejskiej, wzmocniony był przez utworzenie w 1992 r. europejskiego rynku wewnętrznego, a sytuacja gospodarcza i jej plany rozwoju były siłą napędową zmian w edukacji. Na tej podstawie Komisja Europejska określiła rolę szkolnictwa wyższego w sferze spójności gospodarczej i społecznej Wspólnoty. W pierwszym etapie społeczności akademickie negatywnie oceniały wykorzystywanie ekonomicznego uzasadnienia dla rozwoju szkolnictwa wyższego, jednak pod koniec lat 90. wzrosła świadomość globalnej konkurencji. Kolejne kroki i uzasadnienia podejmowane przez Komisję Europejską zaczęły przynosić zakładane cele w zakresie roli szkolnictwa wyższego jako narzędzia wzrostu i konkurencyjności gospodarki. Aktywność polityki Komisji Europejskiej w szkolnictwie wyższym jest szczególnie widoczna po 2000 r., kiedy UE ogłosiła, że do 2010 r. stanie się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie opartą na wiedzy, gdzie edukacja ma stanowić jeden z kluczowych obszarów w osiągnięciu celu¹⁰⁴.

W nawiązaniu do powyższego warto przeanalizować poszczególne rozwiązania instytucjonalne mające wpływ na kierunek rozwoju edukacji na tle globalizacji. W tym kontekście ważne może być wskazanie specyfiki etapowości wdrażania kolejnych rozwiązań instytucjonalnych i programowych, mających wpływ na rozwój systemów edukacji oraz ich spójność. Permanentne poszukiwanie nowych dróg rozwoju i priorytetyzacja wybranych rozwiązań i wartości w edukacji w Europie

¹⁰⁴ S. Marginson, M. Van der Wende, *Europeanisation...*, dz.cyt., s. 110 – 112.

w odniesieniu do specyfiki otoczenia, w tym głównie gospodarki, może wskazywać na adekwatność narzędzi wsparcia uczelni i ich dążenia do doskonałości jako ważnego kierunku rozwoju uczelni omawianego w rozdziale 1. Rysunek 8. obrazuje przejście od świadomości roli otoczenia do zmian w edukacji.



Rys. Opracowanie własne.

T. Wawak wskazuje w ramach określania podstaw funkcjonowania uczelni w warunkach globalizacji i integracji europejskiej na dokument stanowiący podstawę wytyczającą rozwój szkolnictwa wyższego w Europie i podpisany w 1998 roku jako Magna Charta Universitatum, który określił takie zasady jak¹⁰⁵:

- Uniwersytet ma być instytucją autonomiczną realizującą na poczet swojego otoczenia badania naukowe i kształcenie, a ponadto tworzyć i upowszechniać kulturę.
- Kształcenie i badania naukowe muszą stanowić nierozłączną całość jako sposób na nadążenie za potrzebami społecznymi.
- Istnieje wolność badań naukowych i kształcenia.
- Uniwersytet jest instytucją odpowiedzialną za utrwalanie europejskich tradycji humanistycznych, dba o tworzenie wiedzy uniwersalnej, wspiera konieczność poznawania i wzajemnego oddziaływania na siebie i współistnienia różnych kultur.

T. Wawak podkreśla również, że takie zasady miały być podstawą obowiązującą szkoły wyższe w Europie w ramach pełnienia swojej służebnej roli wobec gospodarki. Podkreśla również, że wraz z postępującym procesem globalizacji na świecie a tym samym integracją w Europie niezbędna będzie szybka integracja oraz odpowiednie reformy w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego¹⁰⁶.

¹⁰⁵ T. Wawak, *Doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 109 – 110.

¹⁰⁶ T. Wawak, *Doskonalenie jakości..*, dz. cyt., s. 109 – 110.

Warto zwrócić uwagę, jak wyzwania związane z edukacją wpisują się w nurt długookresowych planów względem rozwoju Europy. Wskazanie na tle strategicznych planów dotyczących całej gospodarki wątku związanego z rozwojem edukacji może dać odpowiedź na pytanie odnośnie oczekiwań z nią związanych jako siły napędowej rozwoju Wspólnoty Europejskiej.

A. Frąckiewicz-Wronka podkreśla fakt, że w pierwszym okresie od powstania Unii Europejskiej dużym osiągnięciem był rozwój gospodarczy i dobrobyt, które to jednak w kolejnych latach napotkały na zewnątrz wyzwania związane z globalizacją i rosnącą konkurencją gospodarek światowych takich jak Stany Zjednoczone i kraje azjatyckie. Ważne okazało się poszukiwanie europejskiego modelu społecznego, który miał wspierać rozwój gospodarki opartej na wiedzy i który wychodziłby naprzeciw wyzwaniom wynikającym z globalizacji, ekonomii i demografii. Z początkiem XXI wieku dokumentem, który określił kluczowe zasady kształtowania rozwoju, była przyjęta w 2000 r. i redefiniowana w 2005 r. Strategia Lizbońska, której celem było zapewnienie dynamicznego rozwoju państw we Wspólnocie. W strategii szczególne miejsce przypadło kwestiom edukacji i kształcenia. Traktowano edukację w kategoriach horyzontalnych, przenikających do pozostałych sfer życia gospodarczego i społecznego. W Strategii Lizbońskiej kwestie związane z edukacją są obecne w planach realizacji wszystkich zapisanych celów. W szczególności wpisują się w takie plany rozwojowe jak: przechodzenie do gospodarki i społeczeństwa opartego na wiedzy, modernizacja europejskiego modelu gospodarki, inwestowanie w ludzi oraz zwalczanie wykluczenia społecznego¹⁰⁷.

H. Ertl, z Uniwersytetu w Oxfordzie, w artykule pt. „European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point” również wskazuje na znaczenie konkurencyjności, globalnych rynków oraz gospodarki opartej na wiedzy jako sił napędowych stojących za działaniami wynikającymi ze Strategii Lizbońskiej. Wymienia główne, dominujące gospodarki światowe, USA, Japonię i Chiny, a tym samym podkreśla potrzebę działań konwergencji w gospodarce europejskiej¹⁰⁸.

W tym kontekście korzystne wydaje się zwrócenie uwagi na okres od 1998 roku, kiedy sformułowano plany strategiczne odnośnie rozwoju edukacji oraz na dokument, który miał decydujące znaczenie w zakresie, w pierwszej kolejności stworzenia podstaw, a następnie nadania kierunku stopniowej modernizacji szkolnictwa wyższego w odpowiedzi na specyfikę rozwoju Unii Europejskiej. Ramowym odniesieniem do europejskiego rozwiązania instytucjonalnego określającego przemiany w szkolnictwie wyższym jest Proces Boloński. Kluczowy kierunek zmian oraz specyfikę edukacji, rozpatrywanej jako spójny system wartości, można w Europie rozpatrywać

¹⁰⁷ A. Frąckiewicz – Wronka, *Założenia i charakterystyka podstawowych elementów Strategii Lizbońskiej w dziedzinie edukacji*, w: S. Szczurkowska, M. Łopociński (red.), *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu Obser-Erasmus*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2007, s. 61-63.

¹⁰⁸ H. Ertl, *European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?*, Department of Educational Studies, University of Oxford, 2006.

poprzez analizę założeń i przebiegu Procesu Bolońskiego oraz w kolejnym etapie, jego następstw i sposobów kontynuacji w polityce edukacyjnej.

Podstawowe reguły Procesu Bolońskiego sięgają wspólnych rozmów ministrów edukacji czterech państw: Francji, Niemiec, Włoch i Zjednoczonego Królestwa, w zakresie odejścia od segmentacji i podjęcia działań w kierunku harmonizacji architektury europejskiego szkolnictwa wyższego i podpisanej w 1998 roku Deklaracji Sorbońskiej, która miała za cel¹⁰⁹:

- poprawę międzynarodowej przejrzystości studiów i uznawalności kwalifikacji,
- wspieranie mobilności studentów i nauczycieli,
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia,
- stworzenie wspólnego systemu tytułów i stopni (licencjata, magistra, doktora).

Formalna decyzja o rozpoczęciu procesu harmonizacji systemów edukacji w Europie, gdzie celem miało być stworzenie do roku 2010 Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, zapadła w 1999 roku kiedy podpisana została przez 29 europejskich państw, Deklaracja Bolońska. Dokument ten stanowił początek lawinowych zmian w systemach edukacji poszczególnych państw określanych jako Proces Boloński¹¹⁰.

Warto zaznaczyć, że Deklarację Bolońską mimo dobrowolności udziału do dzisiaj podpisało już 47 państw, w tym Polska i Ukraina. Proces Boloński sięga zatem poza obszar Unii Europejskiej, ale jego cele są zbieżne z celami UE, choć tempo i skala realizacja przyjętych założeń może różnić się między poszczególnymi krajami.

Korzystne może być zwrócenie uwagi na samą ideę Procesu Bolońskiego, przez który należy rozumieć unikalne przedsięwzięcie współpracy, w początkowym etapie w obszarze dydaktyki szkół wyższych w Europie, obejmujące coraz więcej państw członkowskich. Rozpoczęcie działań w tym procesie miało stanowić odpowiedź Europy na ówczesne problemy i wyzwania takie jak¹¹¹:

- zmiany demograficzne,
- nowe technologie informacyjne,
- rosnący nacisk na wysoką jakość w edukacji,
- globalizacja edukacji,
- kształtowanie się europejskiego rynku pracy,
- wzrost roli kształcenia przez całe życie.

¹⁰⁹ Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Szkolnictwo wyższe w Europie 2010: Wpływ Procesu Bolońskiego*, Warszawa 2011, s. 9.

¹¹⁰ A. Jurowska, M. Krzeczowska, W. Piekoszewski, K. Jurowski, *Wybrane aspekty procesu bolońskiego w Polsce na przykładzie Uniwersytetu Jagiellońskiego w Warszawie*, w: T. Wawak, J. F. Jacko (red.), *W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 65.

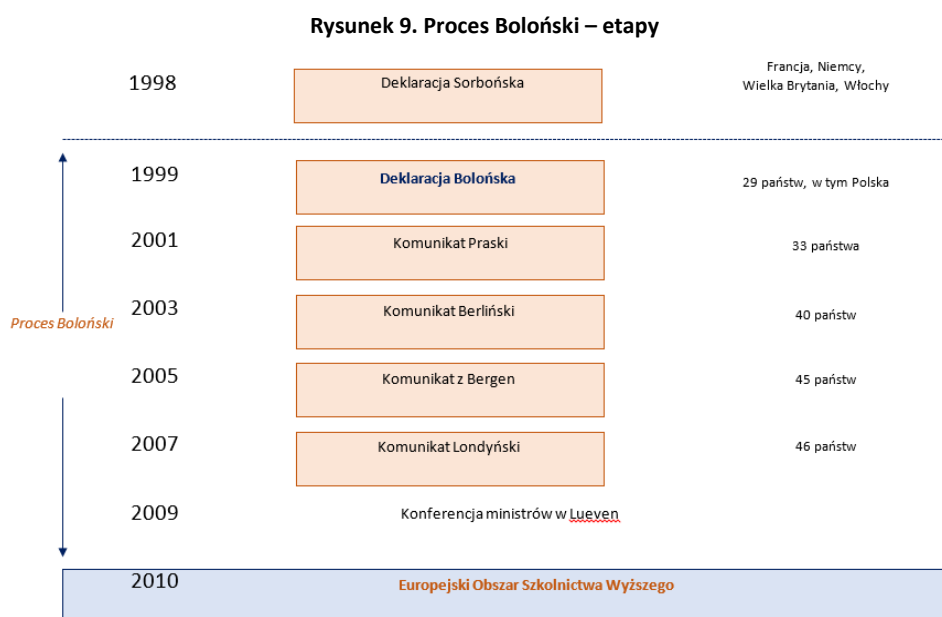
¹¹¹ A. Jurowska, M. Krzeczowska, W. Piekoszewski, K. Jurowski, *Wybrane aspekty...*, dz. cyt., s. 65.

T. Maliszewski pisze, że „strategicznym celem Deklaracji Bolońskiej jest realizacja zadań mających zbliżyć systemy szkolnictwa wyższego w krajach europejskich. Tworzona jest przestrzeń, która ma ukształtować Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EOSW)”¹¹².

A. Kraśniewski określa z kolei EOSW jako „wypracowanie zasad współdziałania i wdrażania mechanizmów porównywania rozwiązań funkcjonujących w Europie, z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni”. Autor podkreśla cel stworzenia EOSW jako próbę wypracowania wspólnej, europejskiej reakcji na pojawiające się problemy tak aby¹¹³:

- tworzyć warunki do mobilności obywateli,
- dostosować system kształcenia do specyfiki rynku pracy,
- podnieść atrakcyjność i poprawić pozycję konkurencyjną szkolnictwa wyższego w Europie celem zapewnienia wkładu tego obszaru geograficznego w rozwój cywilizacji.

Mając na uwadze zmieniające się zadania i cele w Procesie Bolońskim, warto wskazać na deklaracje i komunikaty sygnowane przez kraje europejskie. Kolejność i czas wdrażania poszczególnych dokumentów określa rysunek 9.



Źródło: A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 8.

Modyfikacja i uszczegóławianie działań na poszczególnych etapach ma być drogą do tworzenia w ostatniej fazie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Z punktu widzenia analizy wytycznych i wskazań odnośnie reform w edukacji w trakcie realizacji Procesu Bolońskiego

¹¹² T. Maliszewski, *Jak wykreować sukces uczelni, budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015, s. 70.

¹¹³ A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 7.

korzystne jest przeanalizowanie najważniejszych ustaleń wynikających z wyżej wskazanych komunikatów (tab. 4).

Tabela 4. Charakterystyka komunikatów Procesu Bolońskiego

Komunikat	Działania
Komunikat Praski	<ul style="list-style-type: none"> • Promowanie idei uczenia się przez całe życie, • Angażowanie uczelni i studentów w realizacji Procesu Bolońskiego, • Zwiększanie atrakcyjności EOSW poza Europą.
Komunikat Berliński	<ul style="list-style-type: none"> • Rozszerzenie struktury studiów z dwustopniowej o kolejny, III stopień • Rozwój zapewniania jakości, • Praca nad strukturą kwalifikacji EOSW, • Rozwój kształcenia interdyscyplinarnego, • Promowanie bliższej kooperacji między EOSW i EOB
Komunikat z Bergen	<ul style="list-style-type: none"> • Wprowadzenie standardów dot. jakości zgodnie z raportem ENQA (European Network for Quality Assurance for Higher Education), • Większa dostępność studiów, • Opracowywanie krajowych ram kwalifikacji, • Zwiększenie atrakcyjności EOSW poza Europą, • Usuwanie barier w zakresie mobilności.
Komunikat Londyński	<ul style="list-style-type: none"> • Powstanie EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education), • Zobowiązanie do wdrożenia do 2010 roku krajowych ram kwalifikacji, • Usunięcie przeszkód w realizacji mobilności studentów i pracowników, • Zwiększenie zatrudnialności absolwentów wszystkich poziomów studiów, • Zwiększenie znaczenia Procesu Bolońskiego w skali globalnej.
Konferencja ministrów z Leuven	<ul style="list-style-type: none"> • Zwiększenie dostępności szkolnictwa wyższego, • Określenie na poziomie 20 % liczby absolwentów, którzy wezmą udział w międzynarodowej mobilności, • Priorytetyzacja uczenia się przez całe życie oraz zatrudnialności.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 9-11.

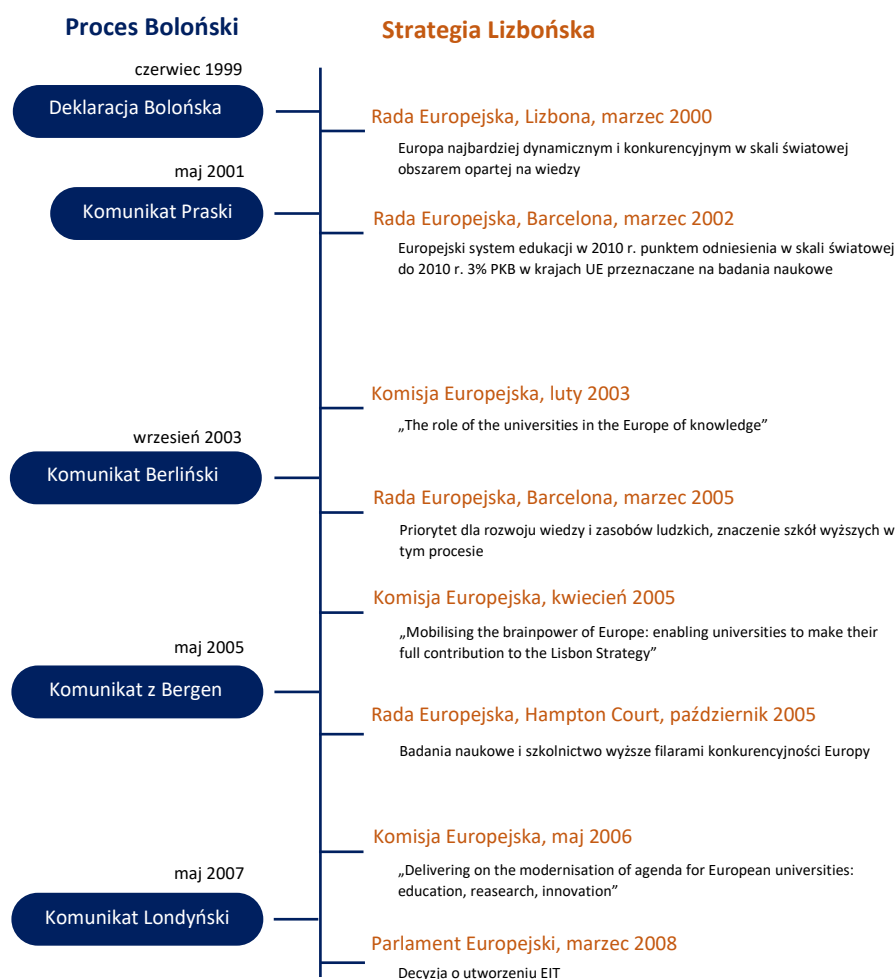
Analiza priorytetów i wytycznych z poszczególnych etapów realizacji Procesu Bolońskiego oraz skorelowanie ich z priorytetami odnośnie rozwoju całej Wspólnoty wynikających z zapisów Strategii Lizbońskiej podkreśla rolę otoczenie jako siły napędowej edukacji w Europie.

Odniesienie specyfiki Procesu Bolońskiego do Strategii Lizbońskiej jest ważne z uwagi na fakt, że sam Proces Boloński jest uznawany za element szerszego procesu zachodzącego w Europie, jako efekt decyzji politycznych Unii Europejskiej, a ściślej Rady Europejskiej, Rady Unii Europejskiej i Komisji Europejskiej¹¹⁴.

¹¹⁴ A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat...*, dz. cyt., s. 67.

Rysunek 10 prezentuje proces wzajemnej relacji edukacji, w tym ścieżki ewolucji przyjmowanych rozwiązań, zgodnie z rozwojem gospodarki europejskiej.

Rysunek 10. Proces Boloński w kontekście politycznym



Źródło: A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 67.

Zdaniem J. K. Szymańskiej idea opracowania i wdrożenia strategii była odpowiedzią Europy na jej słabnącą pozycję światowego lidera w prawie wszystkich dziedzinach, społecznej, politycznej, gospodarczej, kulturowej czy badań naukowych. Pojawiły się nowe wyzwania związane globalizacją, potrzeba konkurowania z dynamicznie rozwijającymi się, najsilniejszymi gospodarkami na świecie. Autorka podkreśla najważniejsze założenia strategii, która uwzględnia takie działania jak¹¹⁵:

- Przejście do gospodarki opartej na wiedzy poprzez tworzenie społeczeństwa informacyjnego, realizację badań oraz wzrost innowacyjności.

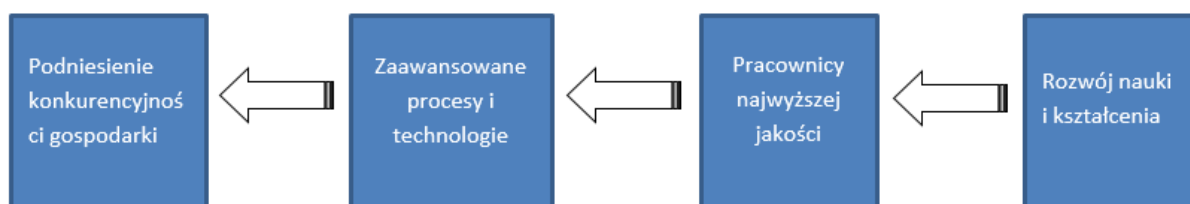
¹¹⁵ J. K. Szymańska, *Proces Boloński i europeizacja systemu szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008 s. 10- 11.

- Inwestowanie w kapitał ludzki oraz ograniczenie wykluczenia społecznego.
- Tworzenie perspektyw gospodarczych poprzez odpowiednią politykę makroekonomiczną.

Założenia Strategii Lizbońskiej są istotne z punktu widzenia niniejszej pracy z uwagi na fakt, że na drodze prowadzonych reform gospodarki duże znaczenie przypisywane jest systemom kształcenia oraz ich właściwej modernizacji. Ponadto podjęta idea działań w ramach strategii jest kontynuowana również po oficjalnym zakończeniu okresu była obowiązywania przez kolejną strategię, Europa 2020, co podkreśla fakt i potrzebę ciągłości zmian.

Edukacja i szkolenia są obecne jako narzędzie osiągnięcia wszystkich zakładanych celów w strategii. Uczelnie są zaangażowane w każdy proces, stąd ich rola w tworzeniu społeczeństwa wiedzy jest ważna. Interpretację zastosowania edukacji w tym procesie można przedstawić poprzez ciąg działań (rys. 11). Istnieje potrzeba podniesienia konkurencyjności i innowacyjności gospodarki. Realizacja tej potrzeby może być spełniona poprzez wykorzystanie nowych technologii i zaawansowanych procesów produkcyjnych i usługowych, co może być osiągnięte dzięki wysoko wykwalifikowanym pracownikom. Odpowiedni, wysoko wykształcony kapitał ludzki można z kolei zbudować poprzez wysokiej jakości edukację i formy kształcenia¹¹⁶.

Rysunek 11. Etapy realizacji celów strategii konkurencyjnej gospodarki



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. K. Szymańska, *Proces Boloński i europeizacja systemu szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008 s. 10- 12.

Rozwój nauki i kształcenia spełnia, jak wskazano powyżej, ważną rolę w rozwoju gospodarki. Odpowiednia edukacja ma być zgodna z globalną potrzebą tworzenia społeczeństwa i gospodarki wiedzy, we Wspólnocie często określane jako Europa Wiedzy, tworzona poprzez¹¹⁷:

- wzrost inwestycji w zasoby ludzkie,
- modernizację ośrodków kształcenia,
- mniejszy odsetek osób z niepełnym, średnim wykształceniem,
- zwiększenie mobilności studentów i nauczycieli,
- większą przejrzystość kwalifikacji i dyplomów.

Cel tworzenia Europy Wiedzy zawarty został również w osobnym dokumencie Komisji Europejskiej z 2003 roku noszącym nazwę: „The role of the universities in the Europe of

¹¹⁶ J. K. Szymańska, *Proces Boloński i europeizacja...*, dz. cyt., s. 10- 11.

¹¹⁷ J. K. Szymańska, *Proces Boloński i europeizacja...*, dz. cyt., s. 10- 11.

knowledge”. Dokument był poświęcony problemom szkolnictwa wyższego oraz określał rolę uczelni w społeczeństwie i w gospodarce¹¹⁸.

J. K. Szymańska podkreśla, że dokument powyższy ściśle koresponduje z ideą budowania społeczeństwa i gospodarki wiedzy oraz z działaniami, które zostały podjęte przez państwa członkowskie w ramach Procesu Bolońskiego¹¹⁹.

W tym kontekście warto podkreślić rolę Procesu Bolońskiego w tworzeniu Europy Wiedzy oraz wskazać na rozwiązania i narzędzia, dzięki którym taki cel był realizowany jednocześnie przedstawiając specyfikę EOSW i narzędzi z nim powiązanych.

A. Kraśniewski podkreśla fakt, że kluczowe znaczenie dla Europy Wiedzy ma odpowiednia relacja między nauczaniem i pracą naukową. Badania naukowe warunkują nowoczesne kształcenie, stymulują proces tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy. Autor podkreśla, że z punktu widzenia podnoszenia jakości, konkurencyjności i atrakcyjności EOSW, badania naukowe i odpowiednie kształcenie naukowców mają istotne znaczenie. Stąd też w jednym z założeń Procesu Bolońskiego pojawia się wprowadzenie III stopnia studiów. Kształcenie naukowców jest elementem łączącym EOSW z Europejską Przestrzenią Badawczą (rys. 12)¹²⁰.

Rysunek 12. Kształcenie młodych naukowców jako element łączący kształcenie i badania naukowe



Źródło: A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 58.

Włączenie obszaru badawczego w nurt działań w Procesie Bolońskim jest ważnym przykładem z punktu widzenia specyfiki Procesu Bolońskiego i jego ewolucji względem otoczenia.

A. Kraśniewski podkreśla, że Proces Boloński miał w początkowym etapie tylko pośredni związek z badaniami naukowymi. W odpowiedzi jednak na zmiany w otoczeniu w Europie temat wdrożenia badań naukowych stał się realną potrzebą i po Komunikacie Berlińskim w 2003 roku jest ważnym obszarem w realizacji Procesu Bolońskiego¹²¹.

¹¹⁸ A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat...*, dz. cyt. s. 68.

¹¹⁹ J. K. Szymańska, *Proces Boloński i europeizacja...*, dz. cyt., s. 14.

¹²⁰ A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2006, s. 29-30.

¹²¹ Tamże, s. 57.

Specyfika Procesu Bolońskiego, w tym tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego odnosi się również do zapewnienia spójności w działaniu jakości kształcenia.

Wdrażanie rozwiązań na poziomie Europy mających na celu harmonizowanie działań w zakresie zapewnienia jakości ma istotną rolę i stanowi jeden z filarów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Celem podkreślanym już w komunikacie z Berlinie w 2003 roku było stworzenie narodowych systemów zapewniania jakości, które spełniałyby następujące funkcje¹²²:

- Zdefiniowane są precyzyjnie zakres kompetencji wszystkich instytucji.
- Ma miejsce wewnętrzna i zewnętrzna ocena instytucji i programów studiów.
- Funkcjonuje system akredytacji lub inne, podobne procedury.
- Przewidziany jest udział międzynarodowych ekspertów.

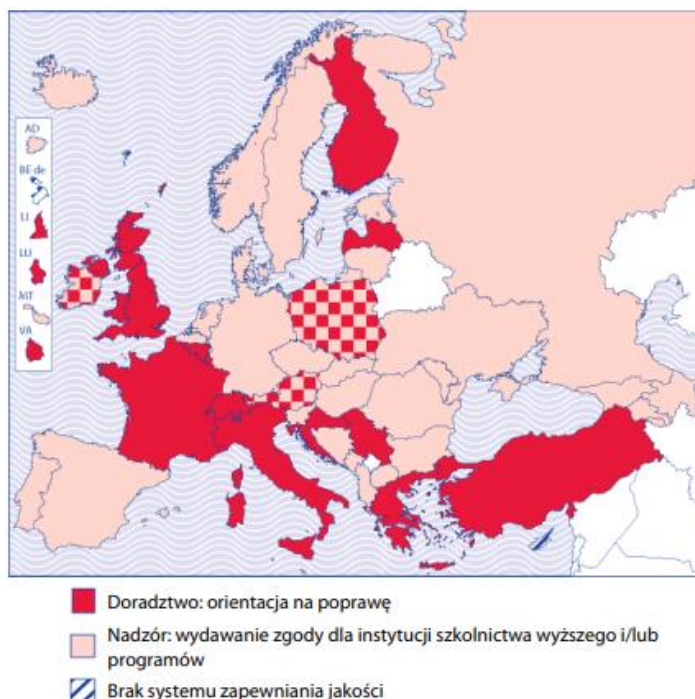
Z punktu widzenia powyższych założeń ważne było skoordynowanie systemów zapewniania jakości w poszczególnych krajach. Zadanie takie miały być realizowane przez powołaną sieć ENQA. Podkreślony został jednak fakt, że koordynacja działań mających na celu zapewnienie odpowiedniej jakości jest procesem trudnym ze względu na zróżnicowane sposoby podejścia do oceny w poszczególnych krajach. Różnice mogą być związane z odmiennym podejściem do oceny jakości, gdzie celem może być zarówno: ewaluacja (analiza połączona z opracowaniem wniosków i wskazań do działań korygujących), lub też akredytacja (ocena polegająca na stwierdzeniu zgodności wedle przyjętych standardów). Różnice w podejściu do oceny jakości kształcenia mogą być też związane z odmienną ścieżką podległości agencji oceniającej jakość, gdzie organem nadzorującym może być minister odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe, rząd, parlament czy stowarzyszenie¹²³.

Odmienne podejście do zapewnienia jakości w poszczególnych krajach prezentuje rysunek 13.

¹²² A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat...*, dz. cyt. s. 48.

¹²³ A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat...*, dz. cyt. s. 48-50.

Rysunek 13. Główne podejścia do zapewniania jakości, 2009/10



Źródło: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Szkolnictwo wyższe w Europie 2010: wpływ Procesu Bolońskiego*, Warszawa 2011, s. 26.

W nawiązaniu do powyższego rysunku warto przytoczyć słowa J. K. Szymańskiej, która twierdzi, że działania nie doprowadziły do końca trwania Procesu Bolońskiego, do wypracowania powszechnie akceptowanej formuły zapewnienia jakości kształcenia. Jako powody autorka wskazuje brak tradycji sformalizowanej oceny kształcenia akademickiego w wielu krajach oraz różnych systemów oceny¹²⁴.

W tym kontekście warto odnieść się do opinii A. Kraśniewskiego, który uważa, że niezależnie od różnic w podejściu do sposobu oceny jakości kształcenia w poszczególnych krajach w Procesie Bolońskim można zauważyć zbieżne tendencje. Znalazły one swoje odzwierciedlenie w opracowanym przez ENQA dokumencie: *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, które polegają na wprowadzeniu standardów w odniesieniu do¹²⁵:

- wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelni,
- zewnętrznego systemu oceny jakości programów lub instytucji,
- agencji zapewniania jakości kształcenia (agencji akredytacyjnych).

Takie podejście do zapewnienia jakości na poziomie europejskim pomaga w jego efektywnej koordynacji i tym samym kształtowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W procesie

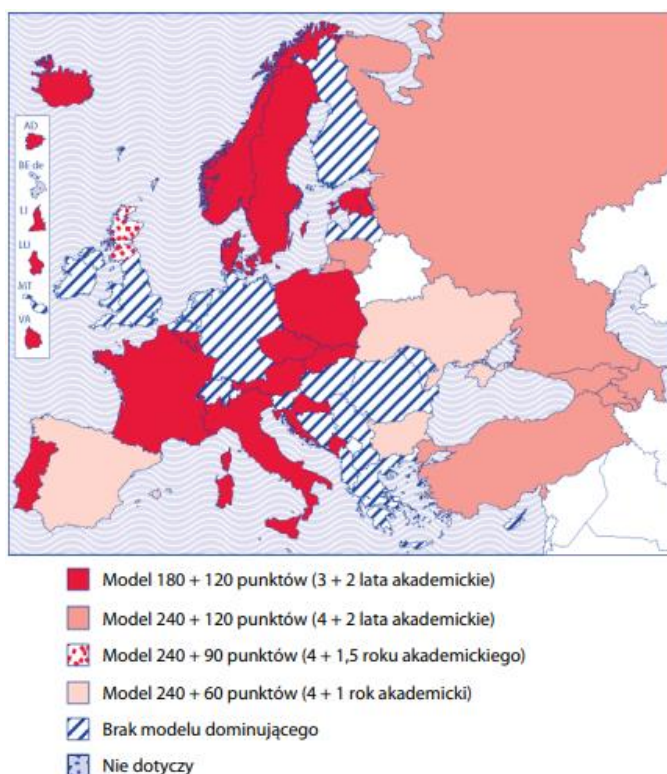
¹²⁴ J. K. Szymańska, *Proces Boloński i europeizacja...*, dz. cyt. s. 51.

¹²⁵ A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat...*, dz. cyt. s. 50.

koordynacji celem nie jest ustanowienie jednego ogólnoeuropejskiego systemu oceny jakości dla uczelni we wszystkich krajach. Istotnym rozwiązaniem w opracowaniu i ocenie kluczowych standardów było powołanie Rejestru Europejskiego Systemu Zapewniania Jakości (EQAR). Warunkiem z kolei przyjęcia agencji akredytacyjnych do EQAR jest wykazanie wysokiego poziomu zgodności z zasadami wynikającymi z dokumentu Standards and Guidelines for Quality Assurance. A. Kraśniewski podkreśla też fakt, że ocena jakości kształcenia dotyczy również niezależnie wybranych obszarów uczelni, co w konsekwencji składa się na całościowy, zintegrowany system zapewnienia jakości¹²⁶.

W kontekście realizacji priorytetów wynikających z Procesu Bolońskiego podobne tendencje w zakresie dążenia do osiągnięcia spójności zauważymy również w innych obszarach. Przykładem może być struktura studiów i zastosowania punktowego systemu ECTS, czy idea uczenia się przez całe życie. Rysunki 14 i 15 przedstawiają rozbieżności w tym zakresie.

Rysunek 14. Ogólny model boloński wprowadzony w najczęściej spotykanych programach studiów w państwach bolońskich, 2009/10



Źródło: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Szkolnictwo wyższe w Europie 2010: wpływ Procesu Bolońskiego*, Warszawa 2011, s. 19.

Rysunek 15. Uczenie się przez całe życie jako misja instytucji szkolnictwa wyższego, 2009/10



Źródło: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Szkolnictwo wyższe w Europie 2010: wpływ Procesu Bolońskiego*, Warszawa 2011, s. 36.

Na rysunku 15 można zauważyć, że poszczególne kraje oraz uczelnie uwzględniają ten priorytet w swoich strategiach w różny sposób. Może mieć to związek ze społecznym wymiarem szkolnictwa wyższego oraz dostępem do edukacji, zróżnicowanym poziomie oparcia rozwoju społeczeństwa na

¹²⁶ A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat...*, dz. cyt. s. 51-53.

wiedzy czy kwestiach demograficznych w danym kraju. Rysunek 14 pokazuje z kolei, że stosowane są różne modele w strukturze programów studiów w poszczególnych krajach. Uzyskanie wyższego współczynnika spójności może być ważne z punktu widzenia transparentności edukacji. Wyżej zaprezentowane przykłady rozbieżności w zapewnianiu spójności mogą być jedną z podstaw do konstrukcji badań komparatystycznych pomiędzy stanem danych rozwiązań w poszczególnych krajach i uczelniach.

2.5.2. II etap, 2010 - 2020

Pod koniec realizacji Procesu Bolońskiego oceny realizacji przyjętych założeń wyraźnie wskazywały, że niektóre z nich nie będą w pełni zrealizowane. Potrzebna była kontynuacja rozpoczętych reform, a potrzeba kontynuacji działań skupiona była realizacji takich celów jak¹²⁷:

- Wdrożenie krajowych ram kwalifikacji i ich kompatybilność.
- Większa mobilność osiągnięta m.in. dzięki wprowadzanej elastyczności programów studiów.
- Kształcenie zorientowane na studenta połączone z rozwojem programów nauczania i oparciem ich o efekty kształcenia.
- Stworzenie warunków do poprawy zatrudnialności.
- Większa skala wspólnych stadiów prowadzonych przez uczelnie z różnych krajów.
- Zapewnienie uznawalności przez uczelnie różnych form kształcenia, w tym formalnego i nieformalnego.

Niezależnie od wyżej zdefiniowanych celów, będących głównie kontynuacją już rozpoczętych zmian, zainicjowano formułowanie nowych wyzwań, które odpowiadały na nowe okoliczności takie jak¹²⁸:

- Dostosowanie się do zmian demograficznych.
- Zapewnienie konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego w warunkach globalizacji.
- Zapewnienie synergii w działaniach między uczelnią a innymi podmiotami na drodze do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy.

Ważną wartością, którą udało się osiągnąć, jest powszechne przekonanie o kulturze reform, która warunkuje rozwój gospodarczy i społeczny Europy.

Koncepcja wykorzystania kompleksowego dokumentu określającego rozwój Wspólnoty stała się pewną tradycją w opracowywaniu modelu zarządzania polityką rozwoju Unii Europejskiej w oparciu o nadrzędną, kompleksową strategię. Na tej podstawie na nowy okres Komisja

¹²⁷ A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat...*, dz. cyt. s. 113-116.

¹²⁸ Tamże.

Europejska opracowała strategię o nazwie Europa 2020 – strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu. Jest to dokument, który zastępuje Strategię Lizbońską i stanowi program polityki rozwoju Wspólnoty w kolejnej dekadzie¹²⁹.

Ogólnie Strategia Lizbońska i wynikające z jej realizacji osiągnięcia oceniane były raczej negatywnie. Krytyka skupiła się głównie na nieosiągnięciu wielu wskaźników, szczególnie ilościowych. Ważnym wnioskiem był fakt, że na stopień realizacji celów mogły mieć wpływ czynniki zewnętrzne, jak zmienność cyklu koniunkturalnego, polityka poszczególnych państw czy kryzys ekonomiczny. Bardziej pozytywna ewaluacja dotyczyła samych wartości wypracowanych w strategii, a dotyczących wytyczenia priorytetów rozwojowych w dłuższym okresie oraz powszechna świadomość potrzeb przeprowadzania reform strukturalnych, nawet jeśli nie udało się ich osiągnąć w pierwszym okresie realizacji strategii. Przyjęta polityka rozwoju w drugiej dekadzie XXI wieku ma się zatem koncentrować na unikaniu recesji gospodarczych, ukierunkowaniem gospodarki na jeszcze bardziej innowacyjną i przyjazną środowisku oraz z zachowaniem dużej spójności społecznej¹³⁰.

Nowa strategia przyjęła trzy główne priorytety¹³¹:

- Rozwój inteligentny, gospodarka i jej rozwój oparty na wiedzy i innowacjach.
- Rozwój zrównoważony, promowanie gospodarki bardziej przyjaznej środowisku.
- Rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu, rozwój gospodarki zapewniającej spójność społeczną i terytorialną.

Strategia „Europa 2020”, jej najważniejsze inicjatywy i wytyczne stawiają wiedzę w centrum działania, co ma prowadzić do osiągnięcia inteligentnego i trwałego wzrostu gospodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu. Dużą rolę odgrywają umiejętności w odniesieniu do potrzeb gospodarki takie jak: kreatywność, kompetencje przekrojowe, e-umiejętności w pracy cyfrowej. W dalszym ciągu istnieją niedopasowania i luka kompetencyjna wobec zmieniających się potrzeb¹³².

Jedną z różnic w podejściu do formułowania nowej strategii w porównaniu do poprzedniej wersji jest ukierunkowanie działań na ograniczoną liczbę wymiernych celów do osiągnięcia do 2020 roku. Przyjęto zasadę, że cele powinny być na bieżąco monitorowane, a ich ocena ma

¹²⁹ M. Sulmicka, *Strategia "Europa 2020" - postlizbońska polityka rozwoju Unii Europejskiej*, „Polityka gospodarcza w świetle kryzysowych doświadczeń”, nr 85, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2011.

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ M. Wójcik-Augustyniak, *Koncepcja innowacji wartości usługi edukacyjnej publicznej szkoły wyższej w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 78.

¹³² European Union, Communication from The Commission, *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011, s. 2-3.

odzwierciedlać zmienną sytuację makroekonomiczną i różnorodność sytuacji poszczególnych krajów¹³³.

2.5.3. III etap, 2021 - 2027

Warto również zwrócić uwagę, jakie główne cele zostały przyjęte w odniesieniu do gospodarki europejskiej na nowy okres po 2020 roku.

Celem Komisji Europejskiej dotyczącym budżetu na lata 2021–2027 jest jego podział na nowe priorytety pogrupowane na siedem kategorii wydatków. Są to: (1) Jednolity rynek, innowacje i cyfryzacja, (2) Spójność, odporność i wartości, (3) Migracja i zarządzanie granicami (4) Zasoby naturalne i środowisko, (5) Bezpieczeństwo i obrona, (6) Sąsiedztwo i świat, (7) Europejska Administracja Publiczna. 31,9% budżetu przeznaczony jest na badania, edukację, ochronę granic¹³⁴.

Rozwiązania instytucjonalne i programowe dla edukacji w Europie w założeniu mają wzmocniać funkcjonowanie gospodarki. Należy zatem przybliżyć kluczowe cele strategii europejskiej dla uczelni w omawianym okresie.

Do połowy 2024 r. Komisja Europejska proponuje osiągnięcie czterech wspólnych kluczowych celów¹³⁵:

- Wzmocnienie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym i badaniach naukowych.
- Wspieranie uniwersytetów jako liderów europejskiego stylu życia poprzez: jakość i adekwatność dla umiejętności przyszłości, różnorodność i integrację, demokratyczne praktyki.
- Wspieranie uniwersytetów jako aktorów zmian w transformacji ekologicznej i cyfrowej.
- Wzmocnienie uniwersytetów jako siły napędowej globalnej roli i przywództwa UE poprzez głębszą współpracę międzynarodową w Europie i poza nią.

Istotne jest również zwrócenie uwagi na główne priorytety polityki europejskiej dotyczące szkolnictwa wyższego do roku 2027, do których zaliczane są¹³⁶:

- Usieciowienie - wzmocnienie strategicznej współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego.
- Innowacyjność - stymulowanie innowacyjnych praktyk uczenia się i nauczania celem osiągnięcia doskonałości.

¹³³ B. Kasprzyk, B. Fura, J. Wojnar, *Pomiar realizacji kluczowych obszarów Strategii Europa 2020 w krajach UE-28*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2016.

¹³⁴ European Union, *The EU's 2021-2027 long-term Budget and NextGenerationEU, facts and figures*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2021, s. 14-19.

¹³⁵ European Commission, *Communication from the commission to the European Parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions on a European strategy for universities*, Strasbourg 2022, s. 4.

¹³⁶ E. Tegovska, *Preparation for Erasmus+ 2021 – 2027 – actions addressed to the higher education institutions European Commission*, webinarium – Program Erasmus + 2021-27, Warszawa 2020.

- Włączenie – docieranie do wszystkich uczniów, wspieranie działań związanych z mobilnością i współpracą.
- Digitalizacja – wspieranie cyfrowych możliwości szkolnictwa wyższego i rozwój umiejętności cyfrowych.

Przedstawione założenia Procesu Bolońskiego i ich charakterystyka w kolejnych etapach pokazuje dynamikę i zmienność działań i priorytetów szkolnictwa wyższego w czasie, co wynika z ewoluujących potrzeb gospodarki. Może to być uzasadnienie uwzględnienia w koncepcji badawczej elementu oceny funkcjonowania uczelni z uwzględnieniem zmian w określonym czasie.

W odniesieniu do poszczególnych faz Procesu Bolońskiego ważną interpretację i stanowisko przedstawia E. Chmielecka, która charakteryzuje je w następujący sposób¹³⁷.

- I dekada – narzędziowa: implementacja narzędzi, programów, wytycznych, konieczność poprawnego wdrożenia, odnoszenie do wskaźników.
- II dekada – konsolidacji: wzrost mobilności, transparentności, zwrot ku otoczeniu społecznemu uczelni, rynku pracy, poszukiwanie większej użyteczności funkcji uczelni względem otoczenia.
- III dekada - autonomii i suwerenności: powrót do pewnych wartości akademickich, szacunek dla prawdy, stosunek do wiedzy prawdziwej, uczelnie stają się odpowiedzialne nie przed kimś tylko za coś.

Odnosząc rozważania do trzech scharakteryzowanych etapów szkolnictwa wyższego i jego ciągłego doskonalenia, realizacji przyjętych priorytetów dla edukacji, dostosowywania do potrzeb gospodarki, należy zwrócić uwagę na specyfikę i kierunki modernizacji szkolnictwa wyższego, co będzie przedmiotem kolejnego rozdziału.

Podsumowanie

Rozważania w niniejszym rozdziale odnoszą się do analizy globalizacji i jej związku z edukacją. Przedstawiona analiza stanowi ponadto podstawę do szerszego rozpatrywania edukacji w kontekście międzynarodowym. Na podstawie przeprowadzonych rozważań można sformułować następujące wnioski:

- Charakter systemów edukacji na świecie jest w dużej mierze pochodną procesów globalizacyjnych, a zmiany w sferze społeczno-gospodarczej wyznaczają potrzeby zmian w edukacji. Edukacja determinowana jest przez określone potrzeby otoczenia.

¹³⁷ E. Chmielecka, *Proces boloński – to już 20 lat!*, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2019/09/proces-bolonski-to-juz-20-lat> (dostęp: 15.06.2020).

- Podkreślana została konieczność zbliżania edukacji do potrzeb rynku i gospodarki w kilku okresach rozwoju gospodarczego. Wskazana została potrzeba budowania odpowiedniego kapitału społecznego dla obecnego w danym okresie charakteru gospodarki.
- Istnieje potrzeba poszukiwania optymalnej formy edukacji. Pojawiają się jednak trudności w znalezieniu i zastosowaniu modelu idealnego, który precyzyjnie zbuduje odpowiedni kapitał społeczny w odniesieniu do rozwoju gospodarczego. Przedstawione zostały kluczowe wyzwania, utrudnienia i bariery, szczególnie w kontekście międzynarodowym. Zarysowuje się na tej podstawie obszar badawczy: optymalny model edukacji – potrzeby gospodarki, co może być rozpatrywane w kategoriach efektywnościowych i jakościowych.
- Przedstawione zostały trendy zmian zarówno w skali ogólnoświatowej, jak i w zawężeniu do obszaru Europy, podkreślono priorytety związane z umiędzynarodowieniem uczelni.
- Na gruncie europejskim uwaga została skierowana na instytucjonalizację rozwiązań realizowanych w ramach Procesu Bolońskiego i jego kolejnych fazach.
- W koncepcji edukacji rozwijanej na gruncie europejskim odnajdujemy narzędzia mające na celu harmonizację i spójność rozwiązań. Jednocześnie widzimy indywidualizację stosowanych podejść, gdzie widoczne są niespójności np. w ocenie jakości. Może być to podstawą do rozważań odnośnie różnorodności uczelni i uwzględniania takiego aspektu w badaniach komparatystycznych.
- Stosowane narzędzia i strategie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego charakteryzują się zmiennością w czasie. Podkreśla to ciągłe dążenie do zbieżności z potrzebami otoczenia i tym samym doskonałości. Jednocześnie wskazuje na zasadność uwzględniania w badaniach nad szkolnictwem wyższym czynnika zmian.

Ponadto podkreślana w rozdziale obecna rzeczywistość funkcjonowania uczelni w Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej, funkcjonowanie na globalnym rynku edukacyjnym, realizowane mobilności zagraniczne, usieciowienie uczelni zagranicznych mogą być podstawą i wyznaczać potrzebę do szerszego przeanalizowania i opisywania międzynarodowego obszaru uczelni.

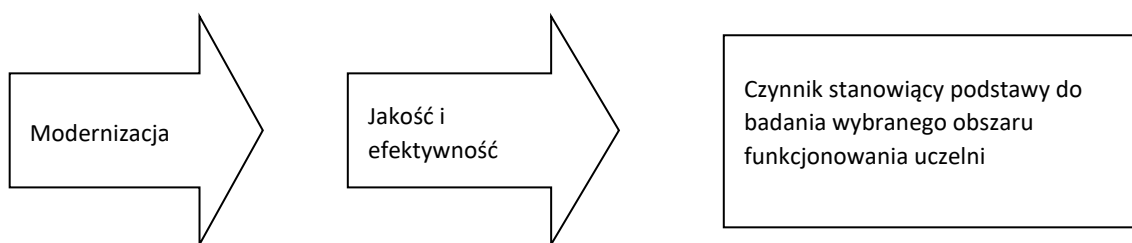
Globalizacja oraz równoległe obecne i dostosowywane rozwiązania instytucjonalne zaprezentowane w Procesie Bolońskim i jego kolejnych fazach determinują wprowadzanie przez uczelnie ciągłych zmian. Reakcja uczelni na sytuację wynikającą z globalizacji oraz zbiór wytycznych opracowywany przez instytucje UE we współpracy z rządami krajów członkowskich jest podstawą do podejmowania działań modernizacyjnych. Należy zatem zwrócić większą uwagę na kierunki i efekty modernizacji uczelni. Szerzej zagadnienie to będzie omówione w kolejnym rozdziale.

MODERNIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO A PARAMETRY EFEKTYWNOŚCI I JAKOŚCI

Realizacja działań wynikających z Procesu Bolońskiego do roku 2010 oraz jego kolejnych etapów, jak wynika z rozważań w rozdziale 2., nie doprowadziła do rozwiązań ostatecznych, optymalnych w szkolnictwie wyższym. Szkolnictwo wyższe wymaga ciągłego doskonalenia, realizacji przyjętych i aktualizowanych priorytetów. Jeśli więc mamy na celu określenie dokładnej podstawy badań na tle dynamicznych zmian w szkolnictwie wyższym, konieczne jest scharakteryzowanie procesu modernizacji oraz wynikających z niego działań.

W niniejszym rozdziale przedstawione są zatem kierunki modernizacji i jej obszary dające podstawę do wdrażania zmian w szkolnictwie wyższym. W dalszej części rozdziału przedstawione zostały działania projakościowe i proefektywnościowe uczelni jako jeden z ważnych wymiarów i założeń modernizacyjnych wraz z omówieniem możliwych sposobów ich pomiaru. Scharakteryzowany został również przykład zastosowania podejścia projakościowego w odniesieniu do budowania programów nauczania. W końcowej części rozdziału zostały zidentyfikowane działania z zakresu zarządzania uczelnią mające na celu identyfikację wybranych obszarów i czynników sukcesu w jej funkcjonowaniu, tym samym wskazując podstawy do prowadzenia badań w niniejszej pracy. Informacje w rozdziale przedstawione są według schematu na rysunku 16.

Rysunek 16. Schemat rozważań nt. modernizacji oraz efektywności i jakości



Źródło: Opracowanie własne.

3.1. Kierunek modernizacji szkolnictwa wyższego

Należy zauważyć, że kierunek i procesy modernizacji szkolnictwa wyższego wynikają w dużej mierze z uwarunkowań o charakterze globalnym. Trend wdrażanym zmianom wyznaczają już od dwóch dekad: instytucjonalizujący się Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, zapisy wynikające z Procesu Bolońskiego, Europejski Obszar Badawczy, Agenda Modernizacji Uniwersytetów oraz realizacja celów zapisanych w Strategii Lizbońskiej i Strategii Europa 2020. Modernizacja szkolnictwa wyższego jest zatem ważnym priorytetem polityki edukacyjnej Europy i ma ścisły

związek z kierunkiem rozwoju społeczno–gospodarczego. W pierwszej dekadzie XX wieku odzwierciedla głównie zapisy w Strategii Lizbońskiej, w drugiej z kolei dekadzie wynika z zapisów Strategii Europa 2020. Kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w odniesieniu do Strategii Lizbońskiej nadawał uczelniom ważną rolę polegającą na tworzeniu i rozpowszechnianiu wiedzy, budowania społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy¹³⁸.

Przedstawiony w poprzednim rozdziale problem w odniesieniu do założeń Procesu Bolońskiego i jego realizacji polegał na niedostatecznym osiągnięciu wszystkich zaplanowanych celów, które były zbyt ambitne i wymagały dużo więcej czasu na wdrożenie. Taka sytuacja wymusza realizację procesów modernizacyjnych w szkolnictwie wyższym w dłuższym okresie. W odniesieniu do strategicznego celu, tworzenia społeczeństwa i gospodarki wiedzy uczelnie europejskie, w ocenie osiągnięć do 2010 roku, nadal odstawały od amerykańskich szkół wyższych w zakresie poziomu inwestycji w edukację, zwiększania znaczenia szkolnictwa wyższego. Brak podniesienia wydatków na badania mógł skutkować przegraną w wyścigu cywilizacyjnym nie tylko z USA i Japonią, ale też z Chinami czy Indiami. Kontynuacja obranego kierunku zmian była i nadal jest konieczna.

A. Szymańska przywołuje dwie ważne opinie w kontekście dynamiki zmian w szkolnictwie wyższym na tle założeń Procesu Bolońskiego. Według pierwszej z nich autorstwa K. Pawłowskiego efekty zmian, nawet najbardziej rewolucyjnych, które mają na celu doganianie poziomu najlepiej rozwiniętych systemów edukacji na świecie, mogą przynieść efekty dopiero po wielu latach, szacowanych przez autora nawet na 25 lat. Według drugiej przytoczonej opinii, autorstwa E. Solskiej, odnoszącej się do perspektywy czasowej Procesu Bolońskiego i okresu globalizacji, w ogóle trudno oczekiwać końca modernizacji, a przyjmowane rozwiązania należy traktować jako metastrategię, zgodnie z którą europejskie systemy edukacyjne stoją przed perspektywą ciągłego rozwoju¹³⁹.

Dwie powyższe opinie, wedle których trudno doprowadzić do pożądaných zmian w ograniczonym okresie lub w ogóle je zakończyć, można odnieść do koncepcji uniwersytetu idealnego, przedstawianego w rozdziale 1. oraz do potrzeby ciągłego rozwoju. Doprowadzenie zmian do stanu końcowego, idealnego, w Procesie Bolońskim mogło być tym bardziej trudne, że wprowadzane reformy determinowane były i są nadal przez dużą dynamiką zmian w otoczeniu.

Ważną interpretację takiego stanu rzeczy uzasadniają eksperci, autorzy raportu OECD - „Szkolnictwo Wyższe do 2030 roku”. Przeprowadzona analiza Procesu Bolońskiego na tle globalnych zmian w otoczeniu wskazuje na ogromną skalę zaplanowanych reform, a przy tym na

¹³⁸ A. Dziedziczak-Foltyn, *Strategie uczelnie – antycypacja, translacja czy pseudokonformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego?*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą, dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011, s. 185.

¹³⁹ J. K. Szymańska, *Proces Boloński i europeizacja systemu szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008 s. 25-27.

wielowątkowość działań, ich dynamikę oraz najważniejsze utrudnienia w realizacji. Autorzy podkreślają dynamikę ilości krajów uczestniczących w Procesie, gdzie w początkowej fazie była to inicjatywa międzyrządowa czterech ministrów, w kolejnych etapach działania obejmowały coraz większą grupę państw uczestniczących. Liczba krajów sygnatariuszy wzrosła z 29 do 46 w latach 1999-2007. Inicjatywa o tak dużym i bardzo zróżnicowanym zasięgu geograficznym, o zróżnicowanych systemach politycznych, poziomie rozwoju społeczno-ekonomicznego, różnic kulturowych, wymagały dużo czasu do osiągnięcia zakładanych reform w systemie edukacji. Agenda Procesu Bolońskiego znacznie rozwinęła się w ciągu pierwszej dekady XXI wieku. Na odbywających się co dwa lata konferencjach pojawiały się nowe kierunki działań, podkreślano nowe aspekty, dostosowywano charakterystykę istniejących obszarów działania¹⁴⁰.

Należy zauważyć, że opisana powyżej sytuacja potwierdza potrzebę modernizacji szkolnictwa wyższego w dłuższym okresie. Daje również podstawę do analizy kolejnego okresu realizacji zmian, przyjętych założeń, priorytetów, a następnie wstępnej oceny osiągniętych rezultatów w odniesieniu do okresu 2011-2020.

Wartym podkreślenia jest fakt, że już pod koniec pierwszego okresu trwania Procesu Bolońskiego na podstawie ewaluacji stopnia osiągniętych wyników reform podjęte zostały prace nad wskazaniem kluczowych, przyszłych obszarów działań, których kontynuacja jest niezbędna. Ważnym narzędziem było opracowanie scenariuszy zmian w odniesieniu do trzech obszarów tj.¹⁴¹.

- Różnorodność i konwergencja.

Za ważne w tym aspekcie uznano dwa scenariusze, w których z jednej strony kraje w Europie są zainteresowane i zgadzają się na kolejne reformy celem kontynuacji prac nad zbliżeniem systemów edukacji, a z drugiej może nastąpić zwrot i presja w kierunku większej dywersyfikacji przewyższające wszelkie wcześniejsze wysiłki na rzecz konwergencji.

- Budowanie indywidualnego potencjału uczelni i mobilność.

Ma to związek z tendencją do różnorodności wskazanej w poprzednim punkcie, co może mieć wpływ na skalę realizowanej mobilności studentów i pracowników. Z jednej strony uczelnie mogą dążyć do zwiększenia mobilności studentów i kadry akademickiej, a z drugiej strony wzmacniać swój indywidualny profil, często kosztem kompatybilności, a tym samym mobilności. Może to przejawiać się w restrykcyjnych wymaganiach wstępnych, w odniesieniu do treści, jak i poziomu wcześniejszej wiedzy.

- Orientacja wewnętrzna i zewnętrzna

¹⁴⁰ J. Witte, J. Huisman, L. Purser, *European Higher Education Reforms in the Context of the Bologna Process: How did We Get Here, Where are We and Where are We Going?*, w: Higher Education to 2030, Volume II, globalization, Centre for Educational Research and Innovation, OECD 2009, s. 206-210.

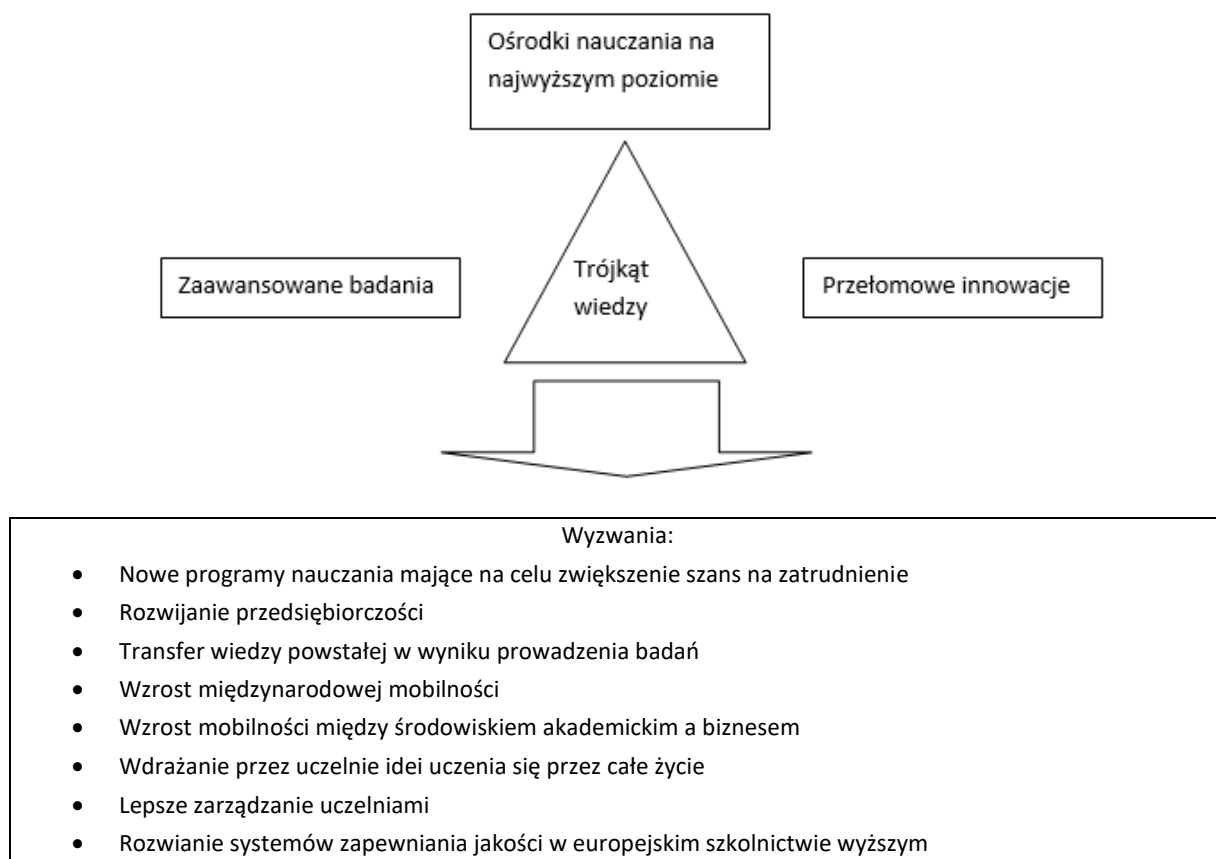
¹⁴¹ Tamże, s. 216-224.

Trzecim obszarem gdzie tworzą się dwa scenariusze była orientacja wewnętrzna i zewnętrzna. W pierwszej z nich uczelnie w ramach tworzenia europejskich systemów szkolnictwa wyższego miałyby być bardziej zgodne i kompatybilne ze sobą. W drugiej orientacji miałyby być bardziej atrakcyjne dla studentów z innych części świata, niezależnie od zgodności systemów edukacji w Europie.

Osiągnięcie nowej wizji i realizacja scenariuszy, które pozwoliłyby na kontynuację kierunku wynikającego ze Strategii Lizbońskiej oraz Procesu Bolońskiego, wymagały dalszych prac i pogłębienia współpracy rządów państw europejskich i europejskich systemów szkolnictwa wyższego.

Priorytetyzacja dalszych zdefiniowanych działań modernizacyjnych znajduje swój wyraz jeszcze pod koniec trwania założeń Strategii Lizbońskiej, a narzędziem konstytuującym działania w kolejnym okresie był komunikat Komisji Europejskiej: „Nowe partnerstwo na rzecz modernizacji uczelni: Forum UE na rzecz dialogu uczelni i przedsiębiorstw”. Dokument podkreśla trojkątną rolę uczelni, która ma przyczyniać się do tworzenia trójkąta wiedzy w Europie. Rysunek 17 przedstawia trzy kluczowe role uczelni oraz wynikające z nich wyzwania w zakresie modernizacji na okres do 2020 roku¹⁴².

Rysunek 17. Rola uczelni a wyzwania w zakresie modernizacji



¹⁴² A. Dziedziczak-Foltyn, *Strategie uczelniane – antycypacja...*, dz. cyt., s. 185-188.

- Rozwijanie międzynarodowej współpracy między uczelniami, w tym rozwijanie międzynarodowej kultury, propagowanie globalnego wymiaru szkol wyższych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Dziedziczak-Foltyn, *Strategie uczelniane – antycypacja, translacja czy pseudokonformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego?*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą, dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011, s. 185-188.

Istotne jest zwrócenie uwagi na jeszcze jeden aspekt w odniesieniu do procesu modernizacji, a głównie jej skuteczności i możliwości równomiernego przebiegu w wybranych krajach Europy. Aspekt ten możemy odnieść do dużej liczby członków Procesu Bolońskiego oraz ich różnorodności, stanowiącej jedną z barier w osiągnięciu równoległego poziomu modernizacji. Na tej podstawie zarysowuje się ważny obszar prowadzenia badań porównawczych odnośnie poziomu rozwoju w szkolnictwie wyższym w poszczególnych krajach. Lepszemu zrozumieniu powstających różnic może pomóc poznanie czynników, które mają wpływ na skuteczność i tempo prowadzenia modernizacji.

T. Heinze oraz Ch. Knill, w przeprowadzonej analizie odnośnie wpływu Procesu Bolońskiego na zmiany w poszczególnych krajach, nawiązują do specyfiki europeizacji oraz do międzynarodowej polityki konwergencji i definiują kluczowe trzy czynniki, które determinują efektywność działań mających na celu zbliżanie systemów edukacji w Europie. Czynniki te są¹⁴³:

- Czynniki kulturowe.

Autorzy podkreślają, że czynniki kulturowe znajdują duże zastosowanie, oprócz analizy rozwoju społeczno-gospodarczego, również przy analizie zmian w obszarze szkolnictwa wyższego. Przyjmuje się założenie, że zmienne kulturowe mają kluczowe znaczenie w interpretacji i percepcji nowych rozwiązań. Podobieństwa kulturowe są istotne w zakresie efektywności wdrażania narzędzi i rozwiązań mających na celu zbliżenie systemów edukacji. Kraje podobne kulturowo są bardziej skłonne do akceptacji nowych rozwiązań na podstawie ich zbliżonej percepcji. W konsekwencji łatwiejszy jest transfer i wdrożenie nowych rozwiązań w krajach z silniejszymi powiązaniem kulturowymi.

- Czynniki instytucjonalne.

Przyjmuje się, że panujący system polityczny oraz funkcjonujące w danym kraju instytucje mają duży wpływ na poziom wsparcia zamierzonych reform i ich implementacji. Widoczna jest również tendencja do bardziej efektywnego wprowadzania polityki konwergencji przez kraje o zbliżonym systemie politycznym oraz jego dziedzictwie. Niższe są koszty wprowadzania rozwiązań dostosowawczych przez kraje o podobnych rozwiązaniach instytucjonalnych w porównaniu do tych, gdzie ta rozbieżność jest duża.

¹⁴³ T. Heinze, Ch. Knill, *Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence*, "Higher Education" 2008, Vol. 56, s. 494-497.

- Czynniki socjoekonomiczne.

Proces zbliżania systemów szkolnictwa wyższego może być również rezultatem cech i specyfiki modelu socjoekonomicznego. W przypadku krajów, gdzie taki model jest bardziej zbliżony, sposób reakcji na wytyczne zewnętrzne i adaptacja rozważań do swojej polityki wewnętrznej ma również bardziej podobny przebieg. Ponadto badania nad europeizacją wykazały, że kraje zmagające się z niższym poziomem rozwoju gospodarczego, mierzące się z problemami ekonomicznymi łatwiej dostosowują się do wytycznych zewnętrznych, również w obszarze edukacji. Tendencja do akceptowania i wdrażania wytycznych z zewnątrz jest większa.

Powyższe czynniki mogą zostać odniesione nie tylko do opisywanego okresu do 2010 roku, ale również w kolejnej dekadzie do okresu teraźniejszego. Przy analizie specyfiki zmian w szkolnictwie wyższym i jego modernizacji w okresie objętym strategią Europa 2020 można mieć na uwadze powyższe uwarunkowania, szczególnie w odniesieniu do potencjalnych badań porównawczych w zakresie specyfiki rozwiązań w wybranych krajach oraz stopnia zaawansowania w modernizacji określonych obszarów funkcjonowania uczelni wyższych.

3.2. Modernizacja, podstawy wdrożenia

W kontekście powyższych rozważań i wniosku o potrzebie i nieuchronności kontynuacji działań zapoczątkowanych w pierwszej dekadzie XXI wieku i wciąż kontynuowanych należy zwrócić uwagę na kluczowe priorytety modernizacji szkolnictwa wyższego w tym okresie. Uwaga skierowana będzie głównie na okres do 2020 roku, aby w kolejnym kroku móc ocenić osiągnięte rezultaty działań.

W komunikacie z 2011 r. istotny jest zapis określający drugi etap realizacji planu modernizacyjnego, który jest osadzony w idei i założeniach strategii Europa 2020, która ma stanowić kontynuację Strategii Lizbońskiej. Reformy zaplanowane w szkolnictwie wyższym miały mieć kluczowe znaczenie w odniesieniu do sukcesu strategii Europa 2020, a założenia strategii miały być w większym stopniu zrealizowane w porównaniu do Strategii Lizbońskiej¹⁴⁴.

Program przyjęty na kolejną dekadę w ramach Strategii Europa 2020 stawia na inteligentny rozwój prowadzący do promowania gospodarki opartej na wiedzy oraz na innowacjach. Do osiągnięcia tego celu niezbędna jest dalsza modernizacja szkolnictwa wyższego, w tym programów nauczania, zarządzania uczelniami oraz ich finansowania. Kluczowe zadania mają się skupić na wpieraniu partnerstwa w obszarze wiedzy, ważną rolę odgrywają powiązania świata nauki z biznesem, znaczenia nabiera rola badań i innowacji¹⁴⁵.

¹⁴⁴ D. Crosier, *Modernizacja szkolnictwa wyższego: plan dla Europy*, w: M. Górowska-Fells (red.), *Zrozumieć edukację w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017, s. 117-118.

¹⁴⁵ A. Dziedziczak-Foltyn, *Strategie uczelniane – antycypacja...*, dz. cyt., s. 185-188.

Rozwinięcie wstępnie zdefiniowanych celów i wyzwań przedstawionych na rysunku 17 w odniesieniu do okresu do 2020 roku zawiera dokument: „Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems”.

Zapisy w Agendzie wskazują, że strategia Europa 2020, jej najważniejsze inicjatywy i wytyczne stawiają wiedzę w centrum działania, co ma prowadzić do osiągnięcia inteligentnego i trwałego wzrostu gospodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu. Gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje ludzi z odpowiednim zestawem umiejętności: kompetencjami przekrojowymi, e-umiejętnościami w erze cyfrowej, kreatywnością i elastycznością. Jednak pracodawcy coraz częściej zgłaszają niedopasowania i trudności w znalezieniu odpowiedniego profilu pracowników do ich zmieniających się potrzeb. Jednocześnie instytucje szkolnictwa wyższego zbyt często dążą do konkurowania w zbyt wielu obszarach, podczas gdy stosunkowo niewiele ma możliwości osiągnięcia doskonałych wyników we wszystkich dziedzinach. Nie ma jednego modelu doskonałości: Europa potrzebuje różnorodnych instytucji szkolnictwa wyższego i każda z nich powinna dążyć do doskonałości zgodnie ze swoją misją oraz strategicznymi priorytetami i mocnymi stronami. Główna odpowiedzialność za przeprowadzenie reform szkolnictwa wyższego spoczywa na państwach członkowskich i samych instytucjach edukacyjnych. Jednak Proces Boloński, program modernizacji uniwersytetów UE pokazują, że wyzwania przekraczają granice krajowe. W celu maksymalizacji wkładu europejskich systemów szkolnictwa wyższego w inteligentny i trwały wzrost sprzyjający włączeniu społecznemu potrzebne są reformy w kluczowych obszarach: zwiększenie liczby absolwentów szkół wyższych na wszystkich poziomach; podniesienie jakości i przydatności rozwoju kapitału ludzkiego w szkolnictwie wyższym; stworzenie skutecznych mechanizmów zarządzania i finansowania wspierających doskonałość. Ponadto międzynarodowa mobilność studentów, naukowców i pracowników, a także rosnąca internacjonalizacja szkolnictwa wyższego mają silny wpływ na jakość i determinują każdy z tych kluczowych obszarów¹⁴⁶. W tabeli 5 przedstawiono uzasadnienie najważniejszych działań modernizacyjnych w odniesieniu do poszczególnych priorytetów zapisanych w programie modernizacji uniwersytetów UE.

Tabela 5. Kierunki działań modernizacyjnych szkolnictwa wyższego

Priorytety	Uzasadnienie działań modernizacyjnych
Zwiększenie liczby absolwentów szkół wyższych na wszystkich poziomach	Istotny jest wyższy odsetek osób zdobywających wyższe wykształcenie, w tym osób z grup mniej reprezentowanych, szczególnie w kontekście potrzeb gospodarki opartej na wiedzy. Znaczenie wyższego wykształcenia ma być narzędziem do zmian systemowych dzięki coraz wyższej jakości edukacji. Znaczenie mają badania naukowe jako narzędzie budowania gospodarki przyszłości.

¹⁴⁶ European Commission, *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*, Publications Office of the European Union, Brussels, 2011, s.2-3.

Poprawa jakości i adekwatności szkolnictwa wyższego	Szkolnictwo wyższe powinno wyposażyć absolwentów w wiedzę i kompetencje potrzebne do odniesienia sukcesu w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji. Istnieje potrzeba elastyczności i innowacyjności w podejściu do nauczania, w tym stosowania innowacyjnych metod dostarczania wiedzy.
Wzmacnianie jakości poprzez mobilność i współpracę transgraniczną	Przyjęte jest założenie, że realizacja mobilności pomaga w podniesieniu poziomu umiejętności zawodowych, społecznych i międzykulturowych. Celem w ramach EHEA jest uzyskanie wskaźnika 20 % studentów realizujących w trakcie studiów mobilność zagraniczną, co ma pozwolić na zapewnienie jakości nauczania. Intensyfikacji ulega również współpraca międzynarodowa w ramach prowadzenia badań naukowych w ramach funkcjonowania ERA. Przyciąganie najlepszych studentów, naukowców i badaczy spoza UE oraz opracowywanie nowych form współpracy transgranicznej są kluczowymi czynnikami wpływającymi na jakość. Mogą być również ważnym źródłem dochodu dla instytucji.
Realizacja trójkąta wiedzy: łączenie szkolnictwa wyższego, badań i sektora przedsiębiorstw na rzecz doskonałości i rozwoju regionalnego	Wkład szkolnictwa wyższego w zatrudnienie i rozwój gospodarczy, w tym jego wymiar i atrakcyjność międzynarodową mogą być wzmocnione przez bliskie powiązania edukacji, badań oraz gospodarki poprzez tworzenie tzw. Trójkąta wiedzy. Istotna jest zdolność instytucji szkolnictwa wyższego do integracji wyników badań i innowacji w gospodarce do oferty edukacyjnej, a następnie transfer wiedzy do rynku pracy i gospodarki.
Poprawa zarządzania i finansowania	Szkolnictwo wyższe wymaga odpowiedniego finansowania, efektywność kosztowa i jej zapewnienie nabiera coraz większego znaczenia. Finansowanie publiczne ma być tylko jednym ze źródeł finansowania, ważna jest dywersyfikacja i poszukiwanie alternatywnych funduszy, gdzie ważną rolę odgrywa uzyskiwane czesne od studentów. Znaczenia nabiera potrzeba ciągłego monitorowania i oceny efektywności kosztowej poszczególnych obszarów funkcjonowania uczelni.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: European Commission, *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*, Publications Office of the European Union, Brussels, 2011, s. 4-13.

Na podstawie założeń i wytycznych przyjętych na okres 2011-2020 należy zwrócić uwagę na podjęte reformy w edukacji jako odpowiedź poszczególnych krajów w Europie na strategię Europa 2020. Kluczowe reformy przyjęte zostały do realizacji w czterech obszarach tematycznych, które mają znaczenie dla strategii. Są to: (1) ograniczenie przedwczesnego kończenia nauki, (2) poprawa poziomu osiągnięć oraz jakości i adekwatności szkolnictwa wyższego, (3) doskonalenie umiejętności i kształcenia zawodowego na potrzeby zatrudnienia młodzieży oraz (4) zwiększenie udziału dorosłych w uczeniu się przez całe życie¹⁴⁷.

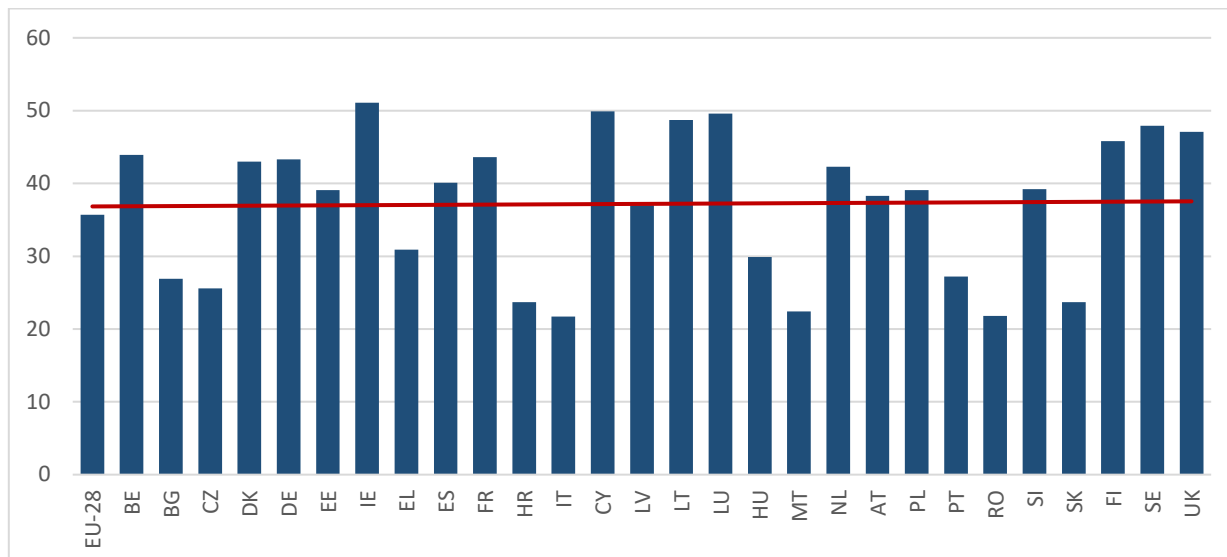
Strategia Europa 2020 podkreśla rolę szkolnictwa wyższego jako narzędzia realizacji polityki UE, dzięki któremu można przeprowadzić reformy, które bezpośrednio przyczyniają się do wzrostu gospodarczego i tworzenia miejsc pracy. Ważnym wskaźnikiem w tym zakresie było uzyskanie do 2020 roku wyższego wykształcenia przez 40 % młodych osób¹⁴⁸.

¹⁴⁷ European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*, Brussels 2013, s. 5.

¹⁴⁸ European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training...*, dz. cyt., s. 35.

W odniesieniu do planowanego wskaźnika osób z wyższym wykształceniem na poziomie 40 % warto zwrócić uwagę jaki procent wzrostu przyjęły poszczególne kraje do osiągnięcia w okresie do 2020 roku. Wartości w tym zakresie przedstawia wykres 5.

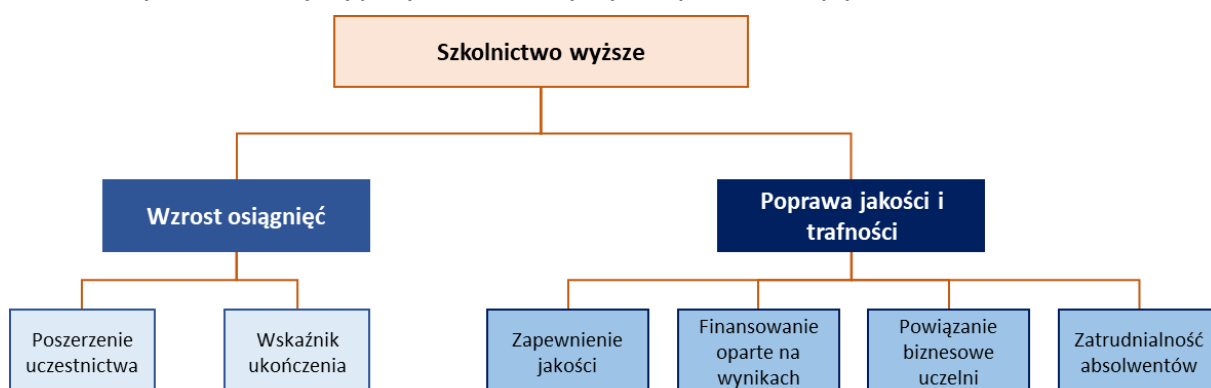
Wykres 5. Poziomy wykształcenia wyższego lub równoważne, cel strategii „Europa 2020”, 2012



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	
	35.7	43.9	26.9	25.6	43.0	43.3	39.1	51.1	30.9	40.1	43.6	23.7	21.7	49.9	
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK
	37.0	48.7	49.6	29.9	22.4	42.3	38.3	39.1	27.2	21.8	39.2	23.7	45.8	47.9	47.1

Źródło: European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*, Eurydice Report, Brussels 2013, s. 36.

Rysunek 18. Priorytety polityki dla uczelni wyższych na poziomie europejskim w latach 2012 i 2013



Źródło: European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*, Eurydice Report, Brussels 2013, s. 35.

Aby osiągnąć cel Strategii Europa 2020 w odniesieniu do poziomów wykształcenia, Komisja Europejska określiła program modernizacji europejskiego szkolnictwa wyższego, przyjmując określone obszary reform wskazane na rysunku 18.

Taki zakres i struktura priorytetów polityki został określony w latach 2012 i 2013 w odniesieniu do wyższych uczelni i stanowił zbiór rekomendacji dla oczekiwanych reform. Dwa cele związane są z podniesieniem dostępności wykształcenia wyższego, natomiast cztery kolejne odpowiadają na potrzebę poprawy jakości i adekwatności szkolnictwa wyższego¹⁴⁹.

Rysunek 18 oraz wskazane główne obszary modernizacji pokazują, że proces realizacji przyjętych celów jest rozbudowany, obejmuje wiele działań i odpowiada na założenia wynikające ze strategii Europa 2020, podkreślając przy tym ważność poprawy jakości i adekwatności szkolnictwa wyższego. Zasadne wydaje się stwierdzenie, że taki zakres modernizacji szkolnictwa wyższego może pomagać uczelniom w osiągnięciu i utrzymaniu doskonałości. W tym kontekście warto zwrócić uwagę, jakiego rodzaju reformy zostały przyjęte jako cel do realizacji w wyżej wskazanych obszarach (tab. 6).

Tabela 6. Reformy przyjęte do realizacji w relacji do przyjętych priorytetów polityki dla uczelni wyższych

Reforma	Kluczowe działania
Poszerzenie skali osób podejmujących studia	<ul style="list-style-type: none"> • Stworzenie większych szans podjęcia studiów dla niedostatecznie reprezentowanych grup. • Pomoc materialna dla studentów.
Poprawa wskaźników ukończenia studiów	<ul style="list-style-type: none"> • Oferowanie poradnictwa i doradztwa. • Promowanie elastycznych ścieżek uczenia się. • Uznawanie okresów studiów w innej uczelni, w tym za granicą.
Rozwój systemów zapewnienia jakości	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganizacja krajowych systemów akredytacji i zapewniania jakości. • Zwiększenie przejrzystości informacji na temat zapewniania jakości i wzmocnienie wysiłków w celu ich udostępnienia. • Opracowanie porównywalnych kryteriów i metodologii oceny jakości, jako efekt ustaleń bolońskich.
Zwiększanie finansowania opartego na wynikach	Fundusze publiczne stanowią zdecydowaną większość całkowitego finansowania szkolnictwa wyższego w Europie. Kraje mają dążyć do poprawy efektywności poprzez odejście od finansowania opartego na jednym źródle w kierunku modeli mieszanych, w których mają zdywersyfikowane źródła finansowania.
Bliższe powiązania między uniwersytetami a biznesem	Skuteczne partnerstwa między instytucjami edukacyjnymi, badaniami i biznesem powinny wzmocniać wkład szkolnictwa wyższego w innowacje i rozwój gospodarki. Ważny jest transfer wiedzy między sektorem przedsiębiorstw, szkolnictwem wyższym i instytucjami badawczymi oraz między sektorem publicznym i prywatnym.
Zwiększenie szans na zatrudnienie absolwentów szkół wyższych	Oferowane programy studiów wyższych powinny być całkowicie dostosowane do potrzeb rynku pracy. Powinny być wprowadzone: <ul style="list-style-type: none"> • doradztwo w zakresie wyboru kierunków, • rozwijanie narzędzi do prognozowania umiejętności, • wspieranie umiejętności w zakresie przedsiębiorczości, • zwiększanie umiejętności / doświadczenia w zakresie zdolności do zatrudnienia, lepsze wsparcie w przejściu na rynek pracy

¹⁴⁹ European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training...*, dz. cyt., s. 35-36.

	<ul style="list-style-type: none"> • wzmocnienie zaangażowania pracodawców w proces uczenia się, aby nadać szkolnictwu wyższemu wymiar praktyczny.
--	---

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*, Brussels 2013, s. 36-43.

3.3. Ewaluacja i ocena rezultatów modernizacji

Przyjęte powyżej założenia modernizacyjne oraz ich zakres określają kierunek zmian w szkolnictwie wyższym. Mając na uwadze dużą dynamikę zmian w otoczeniu, co zostało podkreślone w rozdziale 1. i 2., można poszukiwać odpowiedzi na pytanie, w jak długim okresie przyjęte plany zachowają swoją aktualność i adekwatność, a także czy wystąpi różnica we wdrażaniu przyjętych założeń przez poszczególne kraje.

Autorzy raportu „An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead” podkreślają bardzo dużą dynamikę zmian w otoczeniu, szczególnie w odniesieniu do gospodarki globalnej. W tym kontekście wskazują na duże wyzwanie w procesie określanym w dokumencie jako „seizing the future” – uchwycenie przyszłości. Przedstawiają argumenty, według których obecne na dany moment dziedziny i organizacja studiów, mogą z upływem czasu tracić znaczenie, jeśli nie podlegają zmianom wraz ze zmieniającym się światem¹⁵⁰.

Mając na uwadze założenie, że podejmowane zmiany modernizacyjne powinny mieć większy związek z wdrażaniem strategii Europa 2020, Komisja Europejska duże znaczenie nadała procesowi ewaluacji zmian i oddziaływaniu planu modernizacyjnego. W tym kontekście istotna jest systematyczna ocena zmian, co ma zapewnić wprowadzenie odpowiedniej korekty w modernizacji szkolnictwa wyższego względem potrzeb otoczenia. Zapewnianie z kolei jak największego związku między działaniami modernizacyjnymi, a potrzebami otoczenia skłania szkolnictwo wyższe do rozwoju projakościowego.

Drugi etap realizacji planu modernizacyjnego od 2011, będący odzwierciedleniem strategii Europa 2020, określa ważne zadanie dla sektora szkolnictwa wyższego, w którym społeczny wymiar odgrywa kluczową rolę. Ma to związek m.in. z celem 40% młodych osób z wyższym wykształceniem czy włączenie grup defaworyzowanych. Główna odpowiedzialność za przyjęte reformy uczelni na poziomie wspólnotowym spoczywała na krajach członkowskich¹⁵¹.

W nawiązaniu do powyższego można przypuszczać, że realizacja założeń modernizacyjnych może przebiegać w zróżnicowanym tempie oraz mieć różny zasięg. To z kolei wyznacza obszar badawczy wyjaśniający, czy podejmowane reformy prowadzą do zbliżonych wyników w wybranych obszarach funkcjonowania uczelni.

¹⁵⁰ M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi, *An avalanche is coming, Higher education and the revolution ahead*, The Institute for Public Policy Research, Londyn 2013, s. 49-50.

¹⁵¹ D. Crosier, *Modernizacja szkolnictwa wyższego: plan dla Europy...*, dz. cyt., s. 116-118.

Rozpoczęcie prac modernizacyjnych, wdrażanie projektów europejskich wiązało się zatem w Europie z prowadzeniem bieżącej ewaluacji, celem realizacji planu zgodnie z ideą Procesu Bolońskiego. W okresie wdrażania nowych rozwiązań począwszy od 2011 roku, prowadzono badania związane z sektorem szkolnictwa wyższego, w tym badanie realizowane przez Komisję Europejską w 2015. Miało ono na celu ocenę przez respondentów takich obszarów jak: (1) dostęp do studiów i ich ukończenie, (2) przygotowanie studentów do życia zawodowego, (3) badania i innowacje, (4) umiędzynarodowienie, (5) finansowanie i zarządzanie. Ocenie poddawano także potrzeby i wizję dalszego rozwoju szkolnictwa wyższego celem aktualizacji planu pracy nad modernizacją, a tym samym zapewnienia ciągłości działań¹⁵².

W świetle wyżej wskazanych celów i przy uwzględnieniu potrzeby realizacji reform w edukacji zasadne jest odniesienie się do raportu: „Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie”, w którym autorzy prezentują wyniki analizy z roku 2012/13 w odniesieniu do polityki i praktyki funkcjonowania szkolnictwa wyższego w czterech aspektach¹⁵³:

- Dostęp do studiów i zwiększanie liczby studentów.
Kraje określają różne grupy jako defaworyzowane. Istnieją różnice w doborze cech populacji studentów i etapów kształcenia, które podlegają monitorowaniu, co utrudnia uzyskanie pełnego obrazu postępów w zwiększaniu dostępności szkolnictwa wyższego.
- Przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce.
W tym aspekcie kluczowe jest osiągnięcie wysokiego wskaźnika ukończenia studiów. Występują jednak różnice w zakresie monitoringu przyczyn tego zjawiska, jak i wdrażania narzędzi mających na celu poprawę wskaźnika osób kończących studia.
- Elastyczność studiów wyższych.
Większość krajów europejskich zapewnia studentom różne możliwości organizacji studiów jak np. studia w niepełnym wymiarze czy kształcenie na odległość, jednak w dwunastu krajach podjęcie takiej formy studiów wiąże się z wyższymi kosztami. To z kolei może wpływać na liczbę kandydatów czy osób kończących studia.
- Zatrudnialność i przejście na rynek pracy.
Aspekt ten wskazuje na różnice w zakresie doboru środków stosowanych do poprawiania wskaźników zatrudnialności. Tylko w siedemnastu krajach w procesie przystosowania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy zaangażowani są pracodawcy.

Z zarysowanej powyżej analizy i oceny śródkresowej wskazanych w raporcie można sformułować dwa kluczowe wnioski. Po pierwsze - widzimy potrzebę bieżącej ewaluacji działań

¹⁵² D. Crosier, *Modernizacja szkolnictwa wyższego: plan dla Europy...*, dz. cyt., s. 116-118.

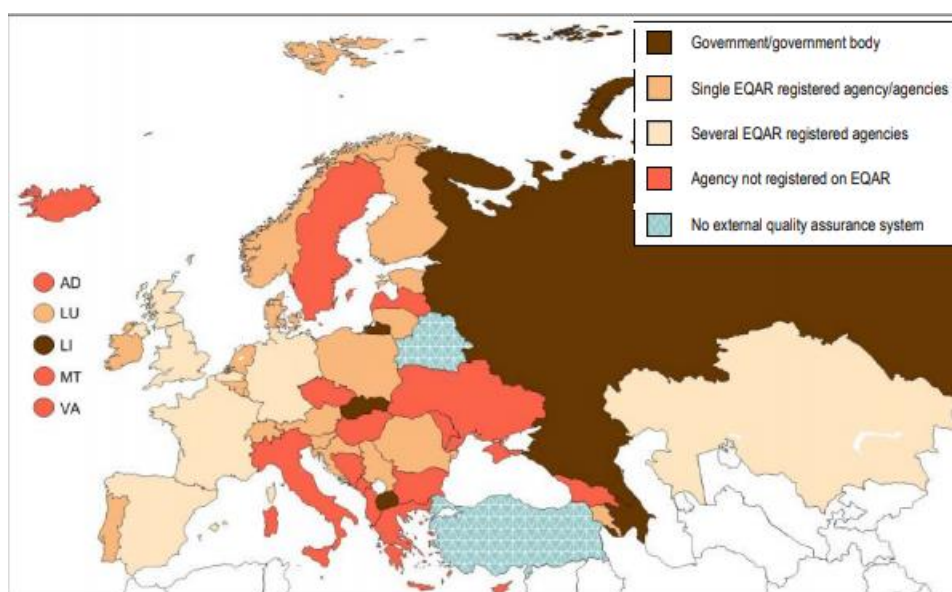
¹⁵³ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie*, Raport Eurydice, Bruksela 2014, s. 15-71.

i ich zbieżności z celami Strategii Europa 2020. Występują niedoskonałości w osiągnięciu założonych celów, a tym samym istnieje potrzeba ciągłości prac modernizacyjnych. Po drugie - widzimy, mimo ustandaryzowanych wytycznych odnośnie modernizacji, nierównomierne tempo oraz zakres przeprowadzanych zmian.

Autorzy wspomnianego wyżej raportu zauważają również, że agencje odpowiedzialne za proces zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym rzadko analizują zagadnienia związane z powyższymi aspektami. Nie zawsze uwzględniają też kluczowe czynniki w toku studiów, które sprzyjają większym szansom na zatrudnienie dla danych grup studentów, a ponadto analizowane są różne aspekty tematu w poszczególnych krajach¹⁵⁴.

Zapewnienie jakości jest niezbędne w każdej koncepcji europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i jest jednym z głównych obszarów reformy szkolnictwa wyższego w całym Procesie Bolońskim. Raport z 2015 r. wskazuje na dowody potwierdzające, że zapewnianie jakości nadal jest obszarem dynamicznej ewolucji w EOSW. Rysunek 19 prezentuje podejście do systemu zapewnienia jakości, określając gdzie leży odpowiedzialność decyzyjna w systemie zewnętrznego zapewnienia jakości (wyspecjalizowane agencje lub bazowanie na rządowych jednostkach), co potwierdza zróżnicowane podejście w zakresie badania jakości¹⁵⁵.

Rysunek 19. Odpowiedzialność za zewnętrzne zapewnienie jakości



Źródło: European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018, s. 127-130.

W powyższym kontekście istotna wydaje się również opinia autorów raportu: „Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe”, którzy wskazują na istotę

¹⁵⁴ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Modernizacja szkolnictwa wyższego...*, dz. cyt., s. 72-73.

¹⁵⁵ European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018, s. 127-130.

ogólnoeuropejskich punktów odniesienia dla szkolnictwa wyższego, tzw. benchmarków. Odnosząc proces modernizacji do dwóch kluczowych celów i wskaźników tj. zwiększania i poszerzania uczestnictwa oraz poprawy jakości i przydatności szkolnictwa wyższego, autorzy podkreślają zróżnicowane sposoby wyznaczania i dążenia do celów, a następnie ich wdrażania i systematycznego monitorowania. Bardzo ważny jest kontekst i społeczny wymiar szkolnictwa wyższego w danym kraju oraz jego zrozumienie i zbadanie, a następnie odpowiednia interpretacja wyników¹⁵⁶.

W nawiązaniu do powyższego można zauważyć, że zmiany w szkolnictwie wyższym na badanym etapie, w relacji do założonych celów w okresie do 2020 roku są w trakcie realizacji oraz pozostają obszary wymagające dalszej modernizacji. Mając na uwadze potrzebę maksymalizacji zbieżności edukacji z potrzebami otoczenia, należy odnieść osiągnięcia modernizacyjne do założeń strategii Europa 2020 pod koniec okresu jej trwania, a następnie stwierdzić, czy na obecnym etapie potrzebne są dalsze prace modernizacyjne w kolejnym etapie. Trzeba zaznaczyć, że większa liczba wskaźników wykazuje obecnie pozytywne zmiany niż negatywne. Na potrzeby niniejszej tematyki, na podstawie raportu „Assessment of The Europe 2020 Strategy” wskazane są przykłady, w których nie udało się osiągnąć zakładanych planów (tab. 7). Można je odnieść do postawionych celów strategii Europa 2020 wskazanych w drugim rozdziale niniejszej pracy.

Tabela 7. Ocena Strategii Europa 2020

Kluczowe miary podkreślające nieosiągnięcie stanu pożądanego
<p>Analiza pokazuje, że wiele zaleceń przekłada się na wdrażane reformy, jednak w dalszym ciągu istnieją obszary pozostające do dopracowania.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Około 60% zaleceń dla poszczególnych krajów - the Country-Specific Recommendations (CSR) jest wdrażanych w różnym stopniu. Stosunkowo niewiele zaleceń uważa się za w pełni wdrożone. Polityki przyczyniające się do realizacji celów strategii „Europa 2020” nie są realizowane przez wszystkie kraje. • Wzrost gospodarczy nie przyniósł wszystkim krajom i obywatelom takich samych korzyści. • W państwach członkowskich korzyści z ożywienia gospodarczego nie zostały rozdzielone tak, aby znacząco zmniejszyć ryzyko względnego ubóstwa dochodowego. • Istnieją oznaki luk w równomiernym włączaniu wzrostu i dystrybucji dochodów. • Długotrwałe bezrobocie i bierność zawodowa pozostają wysokie w niektórych krajach, zwłaszcza wśród ludzi młodych i osób o niskich kwalifikacjach.
Kluczowe wskazania przemawiające za kontynuacją modernizacji na najbliższą dekadę
<p>Uważa się, że obecna strategia „Europa 2020” działa dobrze, jej cele są ugruntowane, istnieją jednak kolejne wyzwania, które należy wziąć pod uwagę w przyszłości.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Istnieje potrzeba nadania większego znaczenia polityce społecznej, obok polityki zatrudnienia i polityki gospodarczej. • Tendencje demograficzne, starzejące się społeczeństwo będą wymagały odpowiedniego zaprojektowania rynku pracy i zapewnienia polityki inkluzywności.

¹⁵⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2016*, Luxembourg 2016, s. 61.

- Migracja będzie nadal zajmować ważne miejsce w programie UE.
- Cyfryzacja i restrukturyzacja gospodarki i systemów edukacyjnych będą miały wpływ na rynek pracy, w szczególności dla osób o niskich kwalifikacjach, w sektorach tradycyjnych.
- Konieczne będzie inwestowanie w rozwoju kapitału ludzkiego i jego dopasowania, umiejętności i uczenie się przez całe życie, w kontekście wejścia na rynek pracy.
- Potrzeba dalszego zmniejszania liczby ludności zagrożonej ubóstwem lub wykluczeniem.
- Zmniejszenie nierówności płci pod względem zatrudnienia i statusu zawodowego.
- Osiągnięcie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym (zwłaszcza kobiet) starzenia się społeczeństwa.
- Przyspieszenie konwergencji, zmniejszenie różnic w warunkach życia i pracy między państwami członkowskimi i regionami oraz w ich obrębie, promowanie większej spójności.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: European Commission, *Assessment of The Europe 2020 Strategy*, Brussels 2019, s. 103-109.

W kontekście informacji zawartych w tabeli 7, szczególnie występujących nierówności w Europie, można poszukiwać obszaru badań w edukacji w odniesieniu do osiągniętych wyników. Przy uwzględnieniu utrzymujących się nierówności szczególnego znaczenia mogą nabierać badania komparatystyczne.

W odniesieniu do okresu po 2020 roku raport przedstawia argumenty przemawiające za potrzebą dalszej modernizacji szkolnictwa wyższego w kolejnym okresie. Można więc zakładać, że zmiany w szkolnictwie wyższym w relacji do ewoluującego otoczenia mają charakter ciągły. W odniesieniu do sytuacji szkół wyższych można zauważyć, że uzasadniane są procesy modernizacyjne, które przyczyniają się do dążenia uczelni do doskonałości. W tym kontekście zasadne jest opracowanie odpowiednich badań mających na celu ocenę osiągniętego poziomu zmian na danym etapie poprzez przyjęcie odpowiednich kryteriów oceny. Zasadne może być przeanalizowanie podejścia projakościowego i proefektywnościowego w rozwoju uczelni.

Bazując na informacjach przedstawionych w tabeli 7 dotyczących wdrażania założeń modernizacyjnych, można stwierdzić, że istotne jest zwrócenie dodatkowej uwagi na stopień ich realizacji przez poszczególne kraje. Badania można skoncentrować na wybranym obszarze funkcjonowania uczelni, np. internacjonalizacji.

3.4. Modernizacja a działania projakościowe i proefektywnościowe

W odniesieniu do powyższych rozważań, w tym faktu, że w procesie modernizacji szkolnictwa wyższego jakość stanowi istotny element w procesie zmian, warto odnieść się do punktu widzenia autorów opracowania na temat kierunków działań projakościowych szkolnictwa wyższego w Europie. Autorzy uważają, że problematyka jakości w sektorze szkolnictwa wyższego nabiera w ciągu ostatnich dwóch dekad szczególnego znaczenia, a poszczególne kraje pracują nad podniesieniem jakości zgodnie ze wskazówkami wypracowanymi przez ENQA (Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym), ale też promują własne

rozwiązania dotyczące oceny i podnoszenia jakości w szkolnictwie wyższym. W całym procesie zawsze istotna jest skuteczność kształcenia, mierzona stopniem dostosowania do życia społeczno-gospodarczego¹⁵⁷.

Uzasadnienie pro jakościowego i pro efektywnościowego ukierunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego można znaleźć również w raporcie „The avalanche is coming”, w którym autorzy przedstawiają wyjaśnienie takiego trendu. Wskazują oni na duży wzrost liczby uniwersytetów w XX wieku oraz ich ustandaryzowany charakter, gdzie w obliczu silnej konkurencji i pozyskiwaniu studentów, a tym samym funduszy, silną pozycję konkurencyjną zachowują najbardziej prestiżowe, elitarne uniwersytety. Pozostałe uczelnie muszą wypracować ofertę, która wyróżni je na tle konkurencji. Drogą do opracowania unikatowej oferty może być poszukiwanie i zapewnienie wysokiej jakości w wybranym obszarze funkcjonowania uczelni. Autorzy uważają, że nie musi być to tylko standardowa treść kursu jako decydujący czynnik sukcesu uczelni. Wyróżnienie danego obszaru może dotyczyć oczywiście jakości oferty kształcenia, danego modułu, ale również jakości mentoringu, relacji uczelni z jej miastem lub regionem, charakteru dialogu między studentami (może być globalny), ścieżki od uczelni do rynku pracy czy globalnego partnerstwa i możliwości studiowania za granicą. W tych obszarach pojawiają się pola do innowacji, które uniwersytety mogą podejmować. Innymi słowy uniwersytety, czy w ich ramach dane obszary, muszą uzasadniać swoje istnienie, ponieważ samo funkcjonowanie bez wyróżników może nie zapewnić trwałego rozwoju¹⁵⁸.

Ważne stanowisko w odniesieniu do modernizacji szkolnictwa wyższego oraz zapewnienia jakości w obszarze nauczania i uczenia się przedstawili członkowie *Grupy wysokiego szczebla do spraw modernizacji szkolnictwa wyższego*. Wskazują oni na pewne bariery w skutecznym wprowadzaniu jakości zwracając uwagę na fakt dużego zróżnicowania szkolnictwa w Unii Europejskiej oraz zakresu promocji jakości i stosowanych strategii ich wdrażania. Mając na uwadze zróżnicowany poziom zaangażowania poszczególnych krajów we wdrażaniu rozwiązań innowacyjnych, przedstawiciele grupy opracowali listę najbardziej uniwersalnych zaleceń i dobrych praktyk na rzecz podnoszenia jakości nauczania i uczenia się, do których możemy zaliczyć takie działania jak: wsparcie instytucjonalne i rządowe, traktowanie nauczania jako umiejętności oraz ich nagradzanie, tworzenie partnerstwa w opracowywaniu programów nauczania, multidyscyplinarność, stosowanie nowych technologii, internacjonalizacji, globalizacji i mobilności kadry i studentów. Autorzy raportu zwracają też uwagę, że ważne znaczenie na drodze do większej spójności w tym zakresie będą miały takie działania jak ciągły postęp

¹⁵⁷ M. Wiśniewska, P. Grudowski, J. Plura, J. Nenadał, *Kierunki działań pro jakościowych w obszarze szkolnictwa wyższego. Wybrane przykłady krajowe i zagraniczne*, w: *Innowacje w Zarządzaniu i Inżynierii Produkcji*. T. 2, Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją, Opole 2016, s. 932-945.

¹⁵⁸ M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi, *An avalanche is coming...*, dz. cyt., s. 49-51.

i aktualizacja działań, modernizacja, poszukiwania innowacji, a także weryfikacja wdrażanych zmian, co pomoże w wycofaniu nieużytecznych rozwiązań i kultywowanie nowych¹⁵⁹.

Z powyższego wynika, że uwzględnienie w dłuższym okresie w polityce rozwoju szkolnictwa wyższego priorytetów dotyczących jakości ma istotne znaczenie. Na przykładzie Polski warto zwrócić uwagę, jakie obszary objęte są projakościowym podejściem w zakresie modernizacji szkolnictwa wyższego w okresie do 2030 roku.

Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki stanowi odpowiedź na wyzwania społeczne, gospodarcze i cywilizacyjne, przed którymi stoi Polska. Wyznacza cele rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2030 roku oraz wskazuje odpowiednie działania odnośnie poprawy stanu nauki i systemu szkolnictwa wyższego oraz propozycje zmian. Program zakłada cztery cele¹⁶⁰:

- Wzrost jakości kształcenia przy jednoczesnym dopasowaniu go do potrzeb społecznych i gospodarczych. Kluczem do osiągnięcia jakości ma być odpowiedni dydaktyk i naukowiec potrafiący przekazać najnowszą wiedzę, zweryfikowaną naukowo, odnoszoną dodatkowo do realiów praktyki i otoczenia. Dużą rolę ma dogrywać obszar umiędzynarodowienia uczelni jako czynnik wspierający działania prowadzące do podniesienia jakości.
- Podniesienie poziomu jakości badań. Poziom edukacji ma być odzwierciedlony przez jakość badań i wynikających z nich dzieł i wdrożeń w praktyce. Ważną rolę ma odgrywać umiędzynarodowienie rad naukowych.
- Poprawę funkcjonowania systemu poprzez wdrażanie zmian w obszarze organizacji, zarządzania i finansowania. Istotną rolę ma odgrywać profesjonalizacja kadr zarządzających, tworzenie instytucji zarządu uczelni, co ma prowadzić do usprawnienia procesów zarządzania i finansowania uczelni i jednocześnie wspierać funkcjonowanie uczelni i promowanie jakości.
- Wzmocnienie oddziaływania na otoczenie społeczne, gospodarcze i międzynarodowe. Działania powinny prowadzić do większego zainteresowania przedsiębiorstw współpracą z uczelniami, popularyzacja wiedzy, budowaniem zaufania otoczenia, co pozwoli na większe oddziaływanie szkolnictwa wyższego na gospodarkę.

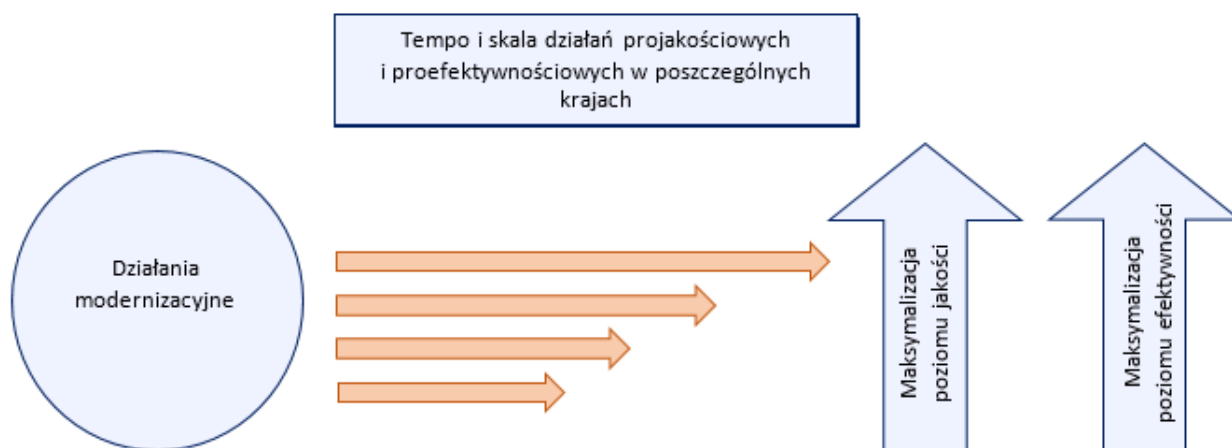
Powyższy przykład Polski pokazuje wielość obszarów, w których promowanie i stosowanie rozwiązań projakościowych odgrywa ważną rolę w rozwoju uczelni. Praktycznie w każdym z czterech celów mamy do czynienia z założeniami dotyczącymi proponowanych zmian na podstawie dążenia do wysokiej jakości. Ponadto zwiększa się rola zarządzania oraz potrzeba zapewnienia różnych form finansowania uczelni. Można zauważyć, że przyjęte działania

¹⁵⁹ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Modernizacja szkolnictwa wyższego...*, dz. cyt., s. 22-50.

¹⁶⁰ Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015-2030*, Warszawa 2015, s. 4-32.

modernizacyjne, poczynając od założeń wynikających z Agendy modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego, uwzględniają pro jakościowe podejście do zmian, a jednym z czynników towarzyszących w osiągnięciu wysokiej jakości jest efektywność. Należy również zauważyć, że tempo zmian różni się w poszczególnych krajach, jednak wszystkie dążą do maksymalizacji poziomu jakości. Rysunek 20 przedstawia schemat takiego procesu.

Rysunek 20. Droga od modernizacji do podnoszenia efektywności i jakości



Źródło: Opracowanie własne.

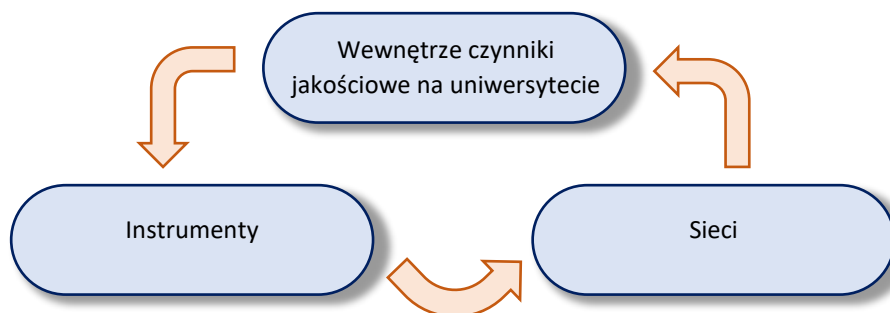
Przedstawiony proces i założenia procesu modernizacji oraz wynikających z niego zmian w szkolnictwie wyższym, jak również rosnące znaczenie jakości i efektywności można odnieść do założeń ewolucji uniwersytetów przedstawionej w rozdziale pierwszym, w tym specyfiki zbliżania się uczelni wyższych do modelu uniwersytetów trzeciej generacji. Badania oceniające jakość i efektywność mogą dawać odpowiedź, czy uczelnia podąża ścieżką zbliżającą do doskonałości.

3.5. Podstawy do badań nad jakością uczelni

J. G. Wissema przedstawia model trzech szóstek jako narzędzie oceny postępu uczelni na drodze do stania się uczelnią trzeciej generacji (3GU). Model opiera się na trzech kategoriach czynników, które odpowiadają postępom uczelni na drodze modernizacji w kierunku uniwersytetu trzeciej generacji. Do poszczególnych kategorii należą wewnętrzne czynniki jakościowe, instrumenty komercjalizacji know-how oraz powiązania sieciowe determinujące relacje z partnerami zewnętrznymi. Poszczególne czynniki są między sobą powiązane (rys. 21)¹⁶¹.

¹⁶¹ J. G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante, Ziębice 2009, s. 157.

Rysunek 21. Kategorie czynników oceny postępów w tworzeniu 3GU



Źródło: J. G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante, Ziębice 2009, s. 157.

Ze względu na tematykę pracy, w tym głębsze rozważania na temat jakości, warto szczególną uwagę skierować na pierwszą grupę czynników, tj. wewnętrznych czynników jakościowych, do których należą¹⁶²:

- Wizja, misja i filozofia. Czynnikiem ten odnosi się do wartości obowiązujących na uczelni i powinien być wytyczną jej działania. W wizji 3GU dążenie do doskonałości opiera się w dużej mierze na uzyskaniu statusu globalnej karuzeli know-how oraz współpracy z partnerami zewnętrznymi. Misja wskazuje trzy główne cele uczelni: kształcenie, badania i komercjalizację know-how. Filozofia odnosi się do modelu działalności, jaki jest dla uczelni priorytetowy, oraz sposobu, w jaki uczelnia sama siebie postrzega.
- Zakres innowacyjności struktury, kultury organizacyjnej i finansowej. Dążenie do innowacyjności powinno mieć realne odzwierciedlenie w realnych zmianach i wprowadzaniu nowych kursów, metod dydaktycznych. To wymaga czasu i musi być poparte przemyślaną strukturą organizacyjną, zakresem odpowiedzialności oraz mieć zaplecze finansowe.
- Postawy studentów, jakość społeczności studentów i narzędzia selekcji. Zadanie polega na odpowiedniej selekcji studentów, o profilu odpowiadającym uczelni. Oprócz zdolności intelektualnych ważne są wybrane cechy kandydatów dotyczące postaw, wartości i celów. Takie podejście tłumaczy założenie, że jakość wyników studentów zależy w takim samym stopniu od jakości wkładu studentów, jak od jakości ich edukacji.
- Kadra naukowa i system rekrutacji i awansu. Istotne jest zwracanie uwagi nie tylko na zdolności intelektualne oraz dorobek i stopień naukowy, ale również umiejętności dydaktyczne, zdolności w dziedzinie innowacji, przedsiębiorczości lub komercjalizacji.

¹⁶² J. G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji ...*, dz. cyt., s. 158-160.

- Dostęp do terenów i budynków. Odpowiednie zaplecze infrastruktury ułatwia wprowadzanie nowych aktywności jak zakładanie inkubatorów czy parków technologicznych.
- Dostęp do funduszu inwestycyjnego. Zapewnienie środków finansowych na nową działalność innowacyjną, tworzenie nowych kursów, innowacji w kształceniu czy prowadzeniu badań.

Do drugiej kategorii czynników, instrumentów J. G. Wissema zalicza: programy podnoszenia świadomości i promocję, kształcenie w dziedzinie przedsiębiorczości, inkubatory, wspólne siedziby i park technologiczny, infrastrukturę finansową, badania naukowe dotyczące technostarterów i przedsiębiorczości. Autor twierdzi, że 3GU są typowymi uniwersytetami sieciowymi, a tworzenie sieci kontaktów wzmacnia ich rozwój. W tym instrumencie J. G. Wissema wymienia: trenerów, nieformalnych inwestorów i instytucje finansujące, specjalistyczne firmy usługowe, korporacyjne i niezależne ośrodki B+R, sieci wewnątrzuczelniane oraz międzyuczelniane¹⁶³.

Powyższy model wskazuje na znaczenie jakości w procesie ewolucji uczeni wyższych. Odnosząc model do koncepcji ewolucji uniwersytetów na świecie, w tym w Europie oraz zróżnicowanego poziomu ich rozwoju, można zakładać, że zastosowanie poszczególnych czynników, a tym samym dojrzałość w odniesieniu do projakościowego podejścia w rozwoju uczelni, będzie się różnić, co daje podstawę do potencjalnego obszaru badań w tym zakresie.

Mając na uwadze wyżej przedstawioną priorytetyzację projakościowego ukierunkowania szkolnictwa wyższego w procesie modernizacji, w tym również konieczności stosowania odpowiednich mechanizmów zarządzania i finansowania wspierających zmiany, jak również w odniesieniu do tematyki niniejszej pracy, należy zwrócić uwagę, co dokładnie rozumiemy pod pojęciem jakości i efektywności w odniesieniu do obszaru szkolnictwa wyższego. W pierwszej kolejności uwaga będzie poświęcona promowaniu i zapewnianiu jakości.

Literatura przedmiotu pokazuje, że jakość jest różnorodnie definiowana. Takie zróżnicowanie wynika z dużej liczby środowisk i instytucji, gdzie jakość jest wprowadzana. Można jednak wskazać pewne wspólne, kluczowe elementy, które determinują i definiują jakość. W wielości definicji jakości można najczęściej odnaleźć stwierdzenia, że nawiązują one do oczekiwań klienta.

T. Wawak uważa, że główną determinantą jakości usługi jest zakres spełnienia wymogów odbiorcy usługi¹⁶⁴. B. Edvardsson określa „jakość usługi przede wszystkim jako spełnienie oczekiwań klienta i usatysfakcjonowanie jego potrzeb”¹⁶⁵. Z kolei J. McMamus i I. Hutchinson,

¹⁶³ J. G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji ...*, dz.cyt., s. 160-161.

¹⁶⁴ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 29.

¹⁶⁵ D. Polus, *Znaczenie jakości w świadczeniu usług edukacyjnych*, w: J. Dziadkowiec i T. Sikory (red.), *Wybrane aspekty zarządzania jakością usług*, Wydawnictwo Naukowe PTTŻ, Kraków 2015, s. 97, za: Edvardsson B., *Research and concepts. Service quality improvement, Managing Service Quality*, Vol. 8, no. 2, 1998, s. 142-149.

mając na uwadze satysfakcję klienta z danej usługi, uważają, że dbanie o jakość „powoduje ono zdobycie przez usługodawcę trwałej przewagi konkurencyjnej”¹⁶⁶. W słowniku The Oxford Dictionary for the Business World można znaleźć określenie jakości jako stopień doskonałości¹⁶⁷.

Rozpatrując jakość w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, należy zwrócić również uwagę na określenie terminu jakości dla usługi edukacyjnej.

„Jakość szkolnictwa wyższego jest, podobnie jak jakość innych usług, pojęciem wielowymiarowym, a trudności w ustaleniu jednoznacznej definicji wynikają m.in. stąd, że ocena jakości może znacznie różnić się w zależności od tego, z którego podmiotu otoczenia uczelni ona pochodzi”¹⁶⁸.

M. Oronowicz określa jakość w szkolnictwie wyższym na podstawie normy ISO 9000 jako „stopień zgodności realizowanych usług z wymaganiami klientów. Jakość w szkolnictwie wyższym rozumiana jest także jako wielowymiarowe, wielopoziomowe i dynamiczne pojęcie, które odnosi się do misji i celów danej instytucji, jak również określonych standardów w ramach danego systemu, instytucji, programu czy dyscypliny naukowej”¹⁶⁹.

Jakość określana jest również jako planowane działania realizowane w trybie ciągłym związane z procesem kształcenia i badań, co ma prowadzić do stworzenia oczekiwanej usługi edukacyjnej¹⁷⁰.

Według J. Jurana jakość usługi edukacyjnej to „stopień, w jakim spełnia ona rosnące wymagania otoczenia i pomaga w rozwoju studentów, przy jednoczesnej dbałości o stały rozwój kadry naukowo-dydaktycznej”. Autor podkreśla również, że jakość może być oceniana zarówno poprzez rezultat danej usługi jak i poprzez proces, który do niego prowadzi¹⁷¹.

Zdaniem M. Jelonek i J. Skrzyńskiej nie ma jednego, uniwersalnego rozumienia jakości w szkolnictwie wyższym. Tym bardziej nie ma jednoznacznej definicji jakości kształcenia. „Jakość w dużej mierze zależy od kontekstu, w jakim ją umieszczamy. Jakość nie jest też czymś stałym, lecz tworzy się w przebiegu interakcji pomiędzy różnymi uczestnikami systemu szkolnictwa wyższego”. Autorki piszą, że pojęcie jakości może mieć inne znaczenie dla różnych grup interesariuszy – studentów, pracowników akademickich, absolwentów i innych (rys. 22)¹⁷².

¹⁶⁶ D. Polus, *Znaczenie jakości w świadczeniu usług edukacyjnych*, za: MacMamus J., J., Hutchinson I., TQM in Service Design, Managing Servis Quality, Vol. 6, no.1, 1996, s. 40-44, w: J. Dziadkowiec i T. Sikory (red.), *Wybrane aspekty zarządzania jakością usług*, Wydawnictwo Naukowe PTTŻ, Kraków 2015, s. 100.

¹⁶⁷ The Oxford Dictionary for the Business Word, 1993, Oxford University Press, s. 684.

¹⁶⁸ K. Leja, *Uniwersytet, strategia, efektywność, jakość*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2002, s. 26.

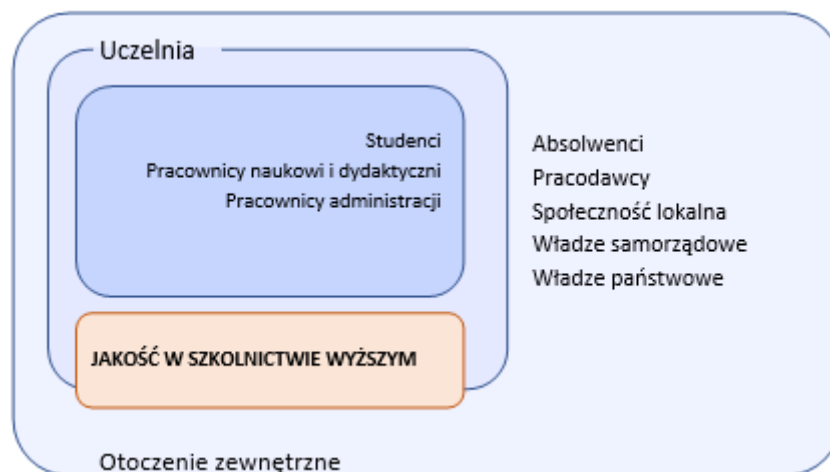
¹⁶⁹ M. Oronowicz, *Jakość w szkolnictwie wyższym*, <https://www.jakosc.biz/jakosc-szkolnictwie-wyzszym-wybrane-problemy/> (dostęp: 15.12.2020).

¹⁷⁰ E. Skrzypek, *System zapewnienia jakości*, w: *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Słownik Tematyczny, (red.) M. Wójcicka, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001.

¹⁷¹ M. Wiśniewska, M. Szymańska-Brałkowska, G. Zieliński, *Determinanty jakości usług edukacyjnych*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 354, s. 274.

¹⁷² M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, w: W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska, Kraków 2010, s. 21-22.

Rysunek 22. Jakość w szkolnictwie wyższym w odniesieniu do różnych interesariuszy



Źródło: M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, w: W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska, Kraków 2010, s. 22.

Podobnego zdania jest również S. Ratajczak, pisząc, że „jakość kształcenia jest pojęciem niejednoznacznie zdefiniowanym. Rozbieżności w definiowaniu jakości wynikają z różnego jej postrzegania przez poszczególnych interesariuszy uczelni”¹⁷³.

M. Jelonek, J. Skrzyńska podkreślają, że „spotykane definicje jakości kształcenia odnoszą się do jednego z trzech komponentów: stopnia spełnienia założonego standardu (mierzonego w sposób ilościowy lub jakościowy), stopnia zadowolenia klientów/studentów z usługi, jaką oferuje szkoła (podejście rynkowe), stopnia spełnienia założonych przez uczelnię celów, związanych z procesem kształcenia (skuteczność w osiągnięciu tych celów). Dodatkowo jakość może być oceniana w sposób zewnętrzny w oparciu o obiektywne kryteria, może też być oceniana subiektywnie jako interpretowana użyteczność jednostkowa lub społeczna”¹⁷⁴.

Jakość może być również rozpatrywana z punktu widzenia usługodawcy oraz usługobiorcy. W pierwszym przypadku w ocenie większy nacisk położony jest na przestrzeganie danych standardów, w drugim z kolei ocena może mieć bardziej subiektywny, czasem nieracjonalny charakter¹⁷⁵.

Według D. Green najważniejsze koncepcje to: (1) Jakość jako doskonałość, (2) Jakość jako niewystępowanie usterek, (3) Jakość jako przygotowanie do osiągnięcia celów instytucji, (4) Jakość jako spełnienie oczekiwań i potrzeb klienta, (5) Jakość jako ciągły rozwój. Każde ujęcie ma wady

¹⁷³ S. Ratajczak, *Jakość kształcenia w szkołach wyższych w perspektywie interesariuszy*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza, 2012, s. 88.

¹⁷⁴ M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym...*, dz. cyt., s. 22.

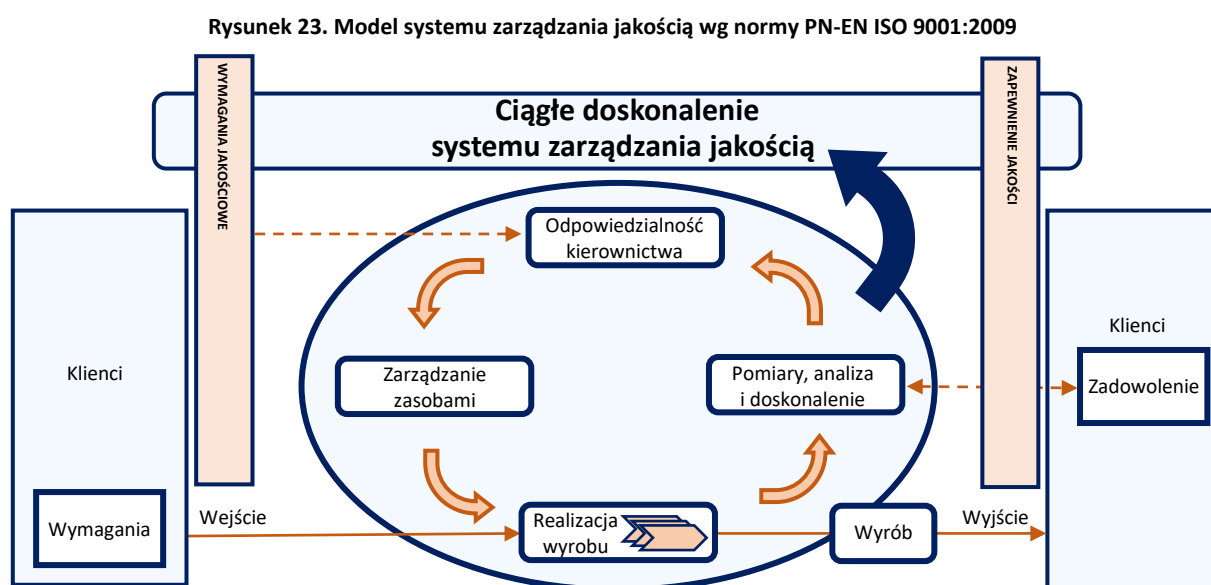
¹⁷⁵ D. Puciato, B. Goranczewski, A. Łoś, *Wybrane instrumenty zarządzania jakością kształcenia w szkołach wyższych na przykładzie Politechniki Opolskiej*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą, dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011, s. 363.

i zalety, natomiast są one adoptowalne na potrzeby określania jakości w poszczególnych dziedzinach¹⁷⁶.

Podsumowując dotychczasowe rozważania i przegląd literatury, można zauważyć, że funkcjonuje szereg koncepcji ujęcia jakości w organizacjach. Należy zatem zwrócić uwagę, w jaki sposób jakość może być odpowiednio wdrażana w instytucjach szkolnictwa wyższego, szczególnie z perspektywy ewolucji uczelni i jej doskonalenia.

3.6. Podnoszenie jakości jako narzędzie dążenia do doskonałości uczelni

Poniższy model (rys. 23), oparty na normie ISO, pokazuje przykładowy sposób zarządzania jakością w procesie ciągłego doskonalenia.



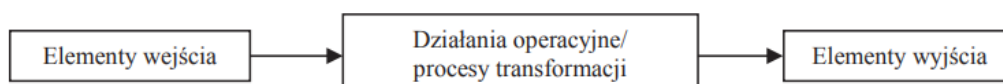
Źródło: Adamczyk M. i in., 8 zasad zarządzania, <https://centrum.jakosci.pl/podstawy-jakosci,8-zasad-zarządzania.html>, za: PN-EN ISO 9001:2009 System zarządzania jakością. Wymagania, (dostęp: 20.12.2020).

Za pomocą powyższego modelu można odnieść się do ciągłej ewolucji w ocenie jakości, jej specyfiki, zakresu i odniesienia do indywidualnych warunków danego kraju, w tym funkcjonujących tam uczelni. Można przyjąć założenie, że wymagania klientów ulegają zmianom, a w celu zapewnienia ich zadowolenia i satysfakcji po wyjściu „wyrobu” potrzebne jest odpowiednie zarządzanie jakością, która musi być zmierzona, oceniona i przygotowana do wprowadzenia ewentualnych korekt. W celu dokładnego przeanalizowania specyfiki jakości w szkolnictwie wyższym pomocne może być wskazanie determinant jakości.

¹⁷⁶ M. Jelonek, J. Skrzyńska, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, za: D. Green (red.), *What is Quality in Higher Education?*, London Society for Research in Higher Education, 1994, s. 3–20, w: W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska, Kraków 2010, s. 18-19.

Autorzy opracowania „Determinanty jakości usług edukacyjnych” przedstawiają zbiór kluczowych determinant jakości usługi edukacyjnej w zarządzaniu operacyjnym uczelni jako wstęp do badań nad jakością usług edukacyjnych uczelni wyższych. Autorzy podkreślają, że najczęściej determinanty odnoszone są do wyniku końcowego, którym jest dany wyrób czy usługa, jednak istotne znaczenie ma również fakt, że na wynik końcowy mają wpływ poszczególne zasoby, które ma do dyspozycji organizacja. Według autorów determinanty można przedstawić w podziale na trzy etapy; wejścia, działań operacyjnych oraz wyjścia (rys. 24)¹⁷⁷.

Rysunek 24. Model zarządzania operacyjnego



Źródło: M. Wiśniewska, M. Szymańska-Brałkowska, G. Zieliński, Determinanty jakości usług edukacyjnych, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 354, s. 273.

Do pierwszego obszaru można zakwalifikować takie elementy jak zasoby ludzkie, oczekiwania beneficjentów czy programy studiów, jak też odpowiednie środki finansowe. W drugim obszarze znajdują się aktywności i zasoby mające na celu dostarczenie usługi edukacyjnej. Elementami wyjścia będą z kolei szeroko rozumiane efekty pozamaterialne (wiedza, kompetencje, umiejętności) i materialne (dyplomy, certyfikaty, udoskonalone programy studiów). Analityczne wykorzystanie takiego podziału i powyższego schematu pomaga w procesie identyfikacji wybranych determinant częściowych¹⁷⁸.

Podkreślenie faktu znaczenia determinant jakości na każdym etapie zarządzania operacyjnego w funkcjonowaniu uczelni podkreśla potrzebę ich uwzględnienia przy opracowaniu koncepcji badawczych oceniających jakość. Ponadto ważne może okazać się poszukiwanie najbardziej adekwatnych modeli, rozwiązań w ocenie jakości przy opracowywaniu i prowadzeniu badań komparatystycznych, szczególnie przy zróżnicowanym obszarze badań, np. w różnych krajach.

A. Hamrol spośród koncepcji zarządzania jakością zwraca uwagę m.in. na dwa rozwiązania mające zastosowanie szczególnie w przypadku szkół wyższych tj.: przestrzeganie standardów wynikających z norm serii ISO oraz przestrzeganie standardów w ramach norm branżowych, Total Quality Management (TQM). W opinii A. Hamrola, każda nowoczesna organizacja powinna przestrzegać zasady ciągłego doskonalenia, z uwzględnieniem takich reguł jak: zgodność procesu doskonalenia z cyklem Deminga; traktowanie doskonalenia jako ciągu działań prowadzących do

¹⁷⁷ M. Wiśniewska, M. Szymańska-Brałkowska, G. Zieliński, *Determinanty jakości usług...*, dz. cyt., s. 271.

¹⁷⁸ M. Wiśniewska, M. Szymańska-Brałkowska, G. Zieliński, *Determinanty jakości usług...*, dz. cyt., s. 272-273.

rozwiązania problemu; poddawanie procesu doskonalenia ocenie ze względu na jego skuteczność i efektywność; ustalenie w ramach organizacji własnej dynamiki doskonalenia¹⁷⁹.

Powyższe reguły wskazują na istotę procesu doskonalenia jako nieodłącznego elementu zarządzania jakością. Podkreślają również wagę prowadzenia ewaluacji procesu doskonalenia, przy jednoczesnym akcentowaniu różnorodności w zakresie drogi dążenia do doskonałości. Podejście takie może być dodatkowym bodźcem do prowadzenia badań porównawczych w tym zakresie w odniesieniu do wybranych uczelni w wybranych krajach.

K. Szczepańska zwraca uwagę na istotę zasad kompleksowego zarządzania jakością. Według autorki ciągłe doskonalenie należy do jednej z takich zasad i stanowi istoty czynnik w osiągnięciu pożądanego poziomu jakości. W ramach danej instytucji może być zorientowane wewnętrznie lub zewnętrznie, gdzie determinowane jest w dużej mierze przez rynek i jego wymagania. Ważny jest fakt, że zarówno uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne charakteryzują się dynamiką, co powoduje, że wprowadzanie zmian rozwojowych i dostosowawczych wymaga czasu i ciągłości na drodze do osiągnięcia pożądanego rezultatu¹⁸⁰.

W powyższym kontekście warto zwrócić uwagę jakie aspekty w ramach ciągłego doskonalenia mają kluczowe znaczenie. Europejska Fundacja Zarządzania Jakością opracowała listę ośmiu zasad doskonałości, do których zalicza¹⁸¹:

- Wartość dodana dla klienta. Tworzenie wartości dla klienta poprzez zrozumienie, przewidywanie i realizację jego potrzeb poprzez tworzenie oczekiwanego produktu. Ważne jest w tym zakresie wykorzystywanie szans w koniunkturze gospodarczej.
- Tworzenie zrównoważonej przyszłości. Zasada ma związek z koncepcją społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw (Corporate Social Responsibility), w tym uczelni, i polega na doskonaleniu wyników działalności i tym samym zapewnienie pozytywnego oddziaływania na otaczający uczelnię świat, warunki ekonomiczne, ekologiczne i społeczne.
- Rozwijanie zdolności organizacji. Wyznacznikiem jest zdolność organizacji do efektywnego wykorzystania i wdrożenia zmian.
- Wykorzystanie kreatywności i innowacji. Działanie polega na tworzeniu przez organizację coraz większej wartości i wyników poprzez ciągłe doskonalenie, które z kolei jest wynikiem systematycznie wprowadzanych innowacji wobec zdefiniowanych wyzwań, problemów, a te bazują na kreatywności zainteresowanych stron.

¹⁷⁹ M. Próchnicka, M. Tutko, *Doskonalenie wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia w szkołach wyższych*, za: Hamrol A., *Zarządzanie jakością z przykładami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 66., w: „J. Dziadkowiec i T. Sikory (red.), *Wybrane aspekty zarządzania jakością usług*, Wydawnictwo Naukowe PTTŻ, Kraków 2015, s. 111-112.

¹⁸⁰ K. Szczepańska, *Zasady zarządzania jakością*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2018, s. 193

¹⁸¹ Tamże, s. 215-232.

- Przewodzenie z wizją, inspiracją i uczciwością. Wyznacznikami tworzenia przyszłości organizacji są wartości i etyka. Dużą rolę odgrywają liderzy kształtujący przyszłość i wzorce do naśladowania.
- Elastyczne zarządzanie. Zasada podkreśla, że nowoczesne, dobrze zarządzane organizacje powinny posiadać zdolność do szybkiej identyfikacji szans i zagrożeń oraz skutecznie na nie reagować. Ważną rolę odgrywa zdolność organizacji do zmiany.
- Odnoszenie sukcesów dzięki talentom pracowników. Zasada odnosi się do koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi oraz tworzenia kultury upełnomocnienia i partycypacji, a tym samym osiągnięcia zarówno celów organizacyjnych jak i osobistych.
- Utrzymywanie doskonałych wyników. Zasada podkreśla potrzebę ciągłości w osiąganiu doskonałych wyników z uwzględnieniem potrzeb otoczenia i interesariuszy w perspektywie krótko i długookresowej. Utrzymywanie dobrych wyników wymaga odpowiedniego zarządzania i określenia wartości wskaźników i mierników realizacji działań, a następnie prowadzenie ich pomiarów poprzez stosowanie odpowiednich metod badawczych. Porównanie osiągniętych wyników względem wartości oczekiwanych pozwala na analizę odchylenia oraz zastosowania działań korygujących.

W odniesieniu do ostatniej zasady K. Szczepańska zwraca uwagę w zakresie prowadzenia porównań na wartość stosowania metody benchmarkingu, który pomaga w poszukiwaniu źródeł i sposobów doskonalenia. Metoda jest szczególnie istotna przy przeprowadzanych zewnętrznych porównaniach i określaniu stopnia doskonałości zgodnie ze wzorcem np. lidera w danej branży. To z kolei pozwala na ukierunkowanie działań na uczenie się od najlepszych (ang. Benchlearning), a następnie dostosowanie rozwiązania do specyfiki własnej organizacji i tym samym tworzeniu w swoim otoczeniu przewagi konkurencyjnej. Ponadto zdaniem autorki osiągnięcie przez organizację doskonałych wyników i spełnianie potrzeb interesariuszy, szczególnie w dłuższym okresie, pozwala na rozpatrywanie organizacji w kategoriach efektywności (ekonomicznej, społecznej, technicznej, ekologicznej)¹⁸².

W nawiązaniu do ośmiu zasad wskazanych powyżej uczelnie mogą poszukiwać możliwości ich zastosowania na drodze rozwoju organizacji. Można założyć, że zastosowanie tychże zasad lub kilku z nich jest determinowane przez wybrane obszary funkcjonowania uczelni. Poniżej zaprezentowany jest przykład dotyczący sposobu tworzenia innowacyjnych programów nauczania.

Zastosowanie innowacyjnej metody w tym zakresie proponuje Sea-Shon Chen. Koncepcja pokazuje metodologię tzw. Domu Jakości, (House of Quality - HOQ) na przykładzie uczelni na

¹⁸² K. Szczepańska, *Zasady zarządzania...*, dz. cyt., s. 232-233.

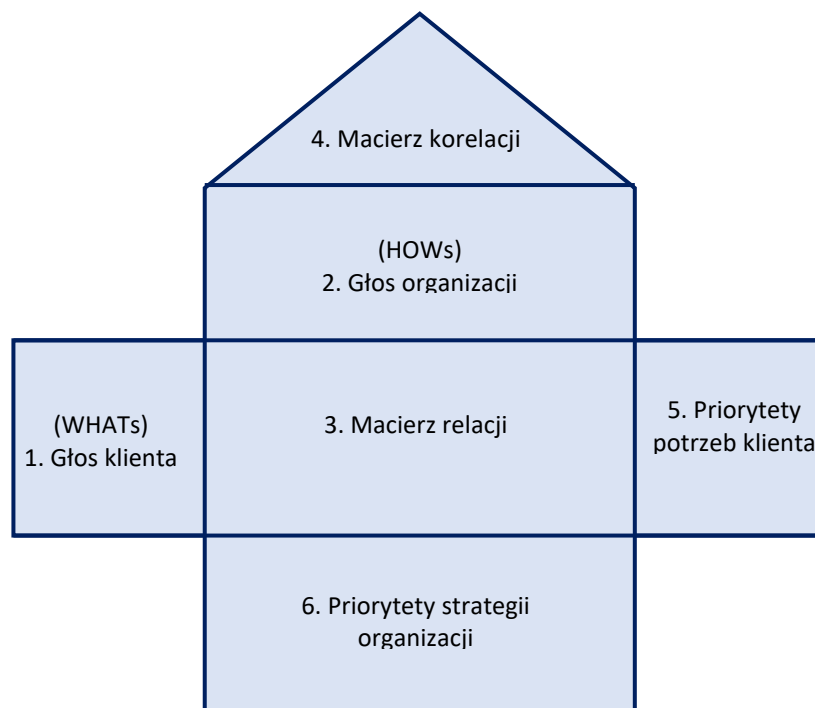
Tajwanie, gdzie celem było zbadanie zależności między potrzebami studentów i potencjalnych pracodawców oraz strategii uczelni w odpowiedzi na zaistniałe potrzeby. Kluczowym, strategicznym narzędziem zastosowania funkcji jakości (Quality function deployment - QFD) jest Dom jakości. HOQ to mapa koncepcyjna, która zapewnia środki do międzyfunkcjonalnego planowania i komunikacji. Służy do planowania i projektowania nowych lub ulepszania istniejących produktów i usług. Może też być stosowana do opracowywania programów nauczania w instytucjach szkolnictwa wyższego. QFD zasadniczo przekształca potrzeby klienta (głos klienta) w odpowiednią strategię. Generalnie QFD stanowi zorientowane na klienta podejście do planowania i wzmacniania jakości. Ważnym elementem QFD jest HOQ, który stanowi narzędzie graficzne służące do definiowania relacji między oczekiwaniami klienta a możliwościami oferowania danego produktu lub usługi. Narzędzie wykorzystuje macierz planowania w celu skorelowania oczekiwań klientów z tym, w jaki sposób firma zamierza sprostać tym potrzebom. W odniesieniu do instytucji szkolnictwa wyższego można wykorzystywać HOQ do planowania kursów i programów nauczania. Z uwagi na fakt, że konkurencja w sektorze szkolnictwa wyższego staje się coraz bardziej intensywna, uczelnie muszą zwracać większą uwagę na potrzeby studentów i pracodawców przy planowaniu programów nauczania, co w konsekwencji będzie wspierać rekrutację nowych studentów, a absolwenci będą posiadać większe możliwości zatrudnienia. Korzystając z tego modelu, uczelnie mogą efektywniej planować swoje programy nauczania, a tym samym podnosić jakość oferowanych usług edukacyjnych¹⁸³. Strukturę HOQ przedstawiono na rysunku 25 za pomocą sześciu obszarów.

Podstawę stanowi kolejność priorytetów strategii organizacyjnej. Główna część HOQ jest reprezentowana przez macierz relacji obejmującą potrzeby klientów i cechy produktu; werandy „domu” są reprezentowane przez priorytety potrzeb klientów; antresolę „domu” tworzy VOO; a dach jest tworzony przez techniczną lub strategiczną macierz korelacji¹⁸⁴.

¹⁸³ S. Chen, *Using Quality Function Deployment to Plan Curricula in Higher Education*, w: *The Journal of Human Resource and Adult Learning* Vol. 3, Num. 2, 2007, s. 39-42.

¹⁸⁴ Tamże.

Rysunek 25. Struktura Domu Jakości (HOQ)



Źródło: S. Chen, *Using Quality Function Deployment to Plan Curricula in Higher Education*, w: *The Journal of Human Resource and Adult Learning* Vol. 3, Num. 2, 2007, s. 39-42.

Szczegóły elementów HOQ można zastosować do szkół wyższych.

- Głos klienta (można zastosować do studentów) („WHATs”). Stosowane są również określenia: potrzeby klientów, wymagania klientów lub wymagana jakość.
- Głos organizacji („HOWs”). Stanowi strategię organizacyjną, za pomocą której można zrealizować zestaw „HOWs”. Korzystając z tej listy „HOWs”, organizacja może mierzyć i kontrolować jakość, aby upewnić się, że „WHATs” jest spełnione.
- Macierz relacji. Wskazuje na relacje między głosem klienta a głosem organizacji. Relacje w tej macierzy są zwykle definiowane jako: silne, umiarkowane, słabe lub żadne.
- Macierz korelacji. Dopasowuje głos klienta lub głos organizacji do wymagań. Jest to ważna cecha HOQ, ponieważ dana strategia może być zbędna i może nie dodawać zbytnej wartości do oczekiwań klientów. Korelacja może być dodatnia, zerowa lub ujemna.
- Priorytety potrzeb klienta. Klienci są badani pod kątem ich potrzeb, a potrzeby są obliczane za pomocą cyfrowych wag w celu znalezienia ostatecznej kolejności rang.
- Priorytety strategii organizacji. Wyniki ujawnią ogólne priorytety dotyczące wymagań technicznych produktu lub strategii oraz dodatkowe cele.

Większość odnoszących sukcesy organizacji stosuje koncepcję HOQ z uwagi na fakt przywiązywania wagi do satysfakcji klienta, co pozwala na ustalanie kolejności ich priorytetowych potrzeb.

W oparciu o te potrzeby organizacja może następnie zaplanować odpowiednią strategię w celu poprawy jakości usług i satysfakcji klientów¹⁸⁵.

Przykład zastosowania powyższej metody pozwala stwierdzić, że organizacje, w tym uczelnie dążą do wprowadzania, z punktu widzenia potrzeb studentów oraz przyjętej strategii, najlepszych produktów, w przypadku uczelni np. programów nauczania. Powstaje pytanie, jakie narzędzia wybierze uczelnia, a tym samym jakie kluczowe czynniki sukcesu uzna za istotne, aby ostatecznie doprowadzić do stworzenia pożądanego programu nauczania. Jednym z takich czynników może być obszar umiędzynarodowienia uczeni.

3.7. Metody badania i oceny jakości

Scharakteryzowane przez K. Szczepińską osiem zasad oraz przedstawiony przykład opracowania innowacyjnych, mających charakter doskonałości, programów nauczania wydają się istotne i mające zastosowanie na drodze dążenia jednostki do zapewnienia wysokiej jakości. Powstaje pytanie, jak na danym etapie przeprowadzać ewaluację poziomu jakości oraz osiągniętych wyników przez dane organizacje. Można przyjąć założenie, że określone jednostki o danej specyfice działalności będą przyjmować najbardziej miarodajne dla siebie metody i wskaźniki pomiaru. W kontekście tematyki niniejszej pracy i obszaru szkolnictwa wyższego warto zwrócić uwagę na wybrane sposoby podejścia do oceny jakości.

Zdaniem S. Ratajczak organizacja, w tym uczelnia wyższa, na drodze obranego kierunku rozwoju musi posiadać odpowiednie procedury ewaluacji. W odniesieniu do uczelni ewaluacja powinna obejmować każdy etap kształcenia obejmujący opracowanie programów nauczania, realizację oraz ocenę osiągniętych rezultatów w kształceniu. Ewaluacja, mająca za zadanie doskonalenie procesu dydaktycznego, może opierać się na zastosowaniu różnych metod pozyskiwania informacji. Autorka wskazuje na narzędzia oceny zewnętrznej i wewnętrznej, których zastosowanie może prowadzić do poprawy jakości kształcenia i pomagać w procesie samodoskonalenia. Mogą być dzięki temu wypracowane odpowiednie mechanizmy pozwalające na identyfikację słabych obszarów, ich modyfikację i wprowadzenia działań projakościowych¹⁸⁶.

Zastosowanie odpowiednich metod oceny można odnieść do prezentowanego w niniejszym rozdziale modelu systemu zarządzania jakością, gdzie odpowiednia ocena może pomagać w procesie doskonalenia jakości. Powstaje pytanie odnośnie zakresu ocen możliwych do zastosowania, ich aktualności w czasie i szczegółowości względem wybranych uczelni i ich podejścia projakościowego.

¹⁸⁵ S. Chen, *Using Quality Function Deployment...*, dz. cyt., s. 39-42.

¹⁸⁶ S. Ratajczak, *Jakość kształcenia w szkołach wyższych...*, dz. cyt., s. 109-124.

Przykładem zewnętrznych ewaluacji są akredytacje. W Polsce funkcjonuje jedna instytucja akredytacyjna – Polska Komisja Akredytacyjna (PKA), znajdująca się jednocześnie w European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) i funkcjonująca wedle europejskich standardów (European Standards and Guidelines for Quality Assurance). Obecnie w Europie, w tym w Polsce, zgodnie z nowelizacją ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, prowadzona jest ocena zarówno na poziomie kierunku kształcenia oraz audytu całej instytucji prowadzącej dany kierunek studiów. Niezależnie od organów powołanych do akredytacji przez poszczególne kraje, istnieją również niezależne komisje akredytacyjne o międzynarodowym charakterze jak np. amerykańska AACSB czy europejskie EQUIS i CEEMAN dla uczelni ekonomicznych i biznesowych. Znaczenie dobrowolnych akredytacji ma duże znaczenie z uwagi na wyznaczanie wysokich standardów, nie tylko dopuszczalnych, docenienie i wyróżnienie działań edukacyjnych o wysokiej jakości. Przygotowywanie uczelni do uzyskania takich akredytacji jest sposobem stymulowania wewnętrznych procesów do doskonalenia.

Innym przykładem zewnętrznych ocen uczelni są rankingi mające charakter bardziej globalny, często bardziej uniwersalny. Dają możliwość łatwej interpretacji i pozycjonowania uczelni na tle konkurencji. Powstanie takich rankingów jest wynikiem umasowienia studiów wyższych. Z tym wiąże się poszukiwanie informacji o ofercie uczelni i dyskusji na temat jakości kształcenia, co z kolei stwarza potrzebę opracowywania odpowiednich sposobów ewaluacji. W tym procesie brane mogą być pod uwagę różne kryteria jak np. umiędzynarodowienie uczelni, ale ich waga może się różnić w zależności od typu uczelni, gdzie np. na uczelniach akademickich wynosi 15 %, a na zawodowych tylko 5%¹⁸⁷.

Zewnętrzne metody ewaluacji charakteryzują się dużą uniwersalnością, a ich specyfika może stanowić podstawę do tworzenia indywidualnego zakresu kryteriów oceny do przeprowadzania badań komparatystycznych w tym zakresie. Szczególnie zastosowanie można upatrywać w zakresie badań dotyczących reprezentacji międzynarodowej, w tym celem opracowania badań wybranych obszarów uczelni, gdzie np. rankingi stosują ograniczoną liczbę kryteriów oceny.

Do wewnętrznych form ewaluacji jakości kształcenia można zaliczyć m.in. „dokonywanie samooceny przez uczelnię lub jej poszczególne jednostki, analizę mocnych i słabych stron, monitorowanie efektów kształcenia, ocenę jakości prowadzonych zajęć dydaktycznych, badanie losów zawodowych absolwentów”. Przykładów może być więcej i często wynikają z indywidualnych systemów zapewniania jakości uczelni. W ramach badania jakości S. Ratajczak wskazuje na dwa modele stosowane w edukacji¹⁸⁸:

- Model IPA (Importance – Performance Analysis - analiza istotności osiągnięć). Pozwala określić poziom satysfakcji klienta jako pochodnej jego ocen w odniesieniu do istotności

¹⁸⁷ S. Ratajczak, *Jakość kształcenia w szkołach wyższych...*, dz. cyt., s. 109-124.

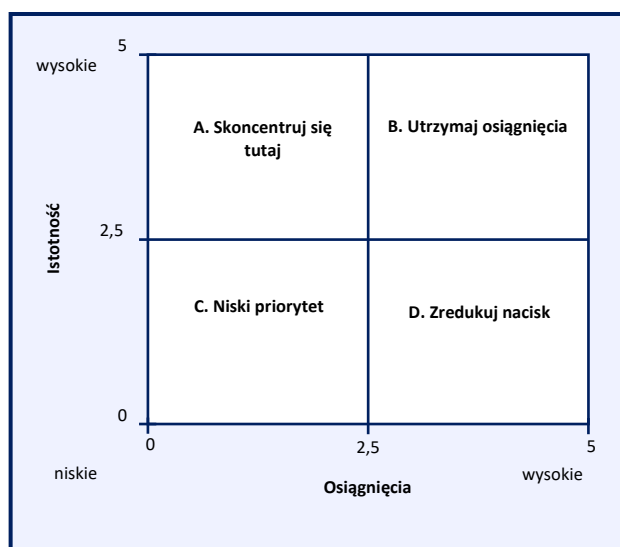
¹⁸⁸ S. Ratajczak, *Jakość kształcenia w szkołach wyższych...*, dz. cyt., s. 109-124.

danego wymiaru określającego usługę. Proces decyzyjny klienta jest wynikiem jego ocen danych cech usługi, które uznaje za ważne i ostatecznie stają się dla niego oraz dla organizacji decydujące. Model umożliwia wyselekcjonowanie danych obszarów usługi, które stanowią mocne strony organizacji lub wymagają działań korygujących.

- Model Servqual. Umożliwia badanie, jak dana usługa spełnia oczekiwania klienta poprzez wskazywanie różnic pomiędzy usługą oczekiwaną a otrzymaną. Pozwala to na wyznaczenie luki w tym zakresie oraz wskazuje działania mające na celu realizację požądanej usługi.

A. Niemiec odnosi również zastosowanie analizy istotności osiągnięć (IPA) do identyfikacji kluczowych mierników dokonań (KPIs). Autor przywołuje kluczowe pytanie stosowane do analizy w metodzie IPA o treści: „w jakim stopniu dany element wpływa na dokonania przedsiębiorstwa oraz jaka jest jego istotność”, w którym na bazie wyników odpowiedzi można zbudować macierz istotności osiągnięć o zaprezentowanej poniżej strukturze (rys. 26)¹⁸⁹.

Rysunek 26. Macierz istotności osiągnięć według J.A. Martilla; J.C. James



Źródło: A. Niemiec, *Możliwość zastosowania analizy istotności-osiągnięć w identyfikacji i ewaluacji zestawu kluczowych mierników dokonań (KPIs)*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2015, nr 77, s. 566, za: J.A. Martilla, J.C. James Importance-Performance Analysis, „Journal of Marketing” nr 41, 1977.

Znaczenie danych czynników, w zależności od tego, w której ćwiartce macierzy się znajdują, może mieć różny wpływ na zarządzanie daną organizacją. Metoda analizy istotności osiągnięć ostatecznie pomaga w zidentyfikowaniu kluczowych miar dokonań (KPIs)¹⁹⁰.

Mając na uwadze modernizację szkolnictwa wyższego oraz dynamikę zmian w otoczeniu, można poszukiwać odpowiedzi na pytanie, czy stosowane metody oceny są aktualne w czasie oraz

¹⁸⁹ A. Niemiec, *Możliwość zastosowania analizy istotności-osiągnięć w identyfikacji i ewaluacji zestawu kluczowych mierników dokonań (KPIs)*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2015, nr 77, s. 566-567, za: J.A. Martilla, J.C. James Importance-Performance Analysis, „Journal of Marketing” nr 41, 1977.

¹⁹⁰ A. Niemiec, *Możliwość zastosowania analizy istotności-osiągnięć w identyfikacji i ewaluacji zestawu kluczowych mierników dokonań (KPIs)*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2015, nr 77, s. 565-567.

czy są adekwatne do specyfiki obszaru, gdzie badana jest jakość. Zasadnym wydaje się stwierdzenie, że istnieje szerokie pole do ich doprecyzowywania, doskonalenia, a następnie uniwersalizacji do prowadzenia kolejnych badań względem całej uczelni lub jej wybranych obszarów, jak np. umiędzynarodowienie uczelni.

Jakość usług edukacyjnych i ich pomiar za pomocą badania poziomu satysfakcji opisują M. Błażejowski i J. Michalik. Autorzy nawiązują do potrzeby zapewniania doskonałości w rozwoju uczelni, wychodząc z założenia, że istnieje związek między jakością i satysfakcją a lojalnością klienta wobec oferowanych mu produktów, a tym samym jego powracanie do oferty danej instytucji. Satysfakcja z kolei może ulegać zmianie w czasie, stąd zarządzanie organizacją powinno być procesem ciągłym i uwzględniać koncepcję ciągłego doskonalenia. Identyfikowanie elementów mających wpływ na poziom satysfakcji i monitorowanie ich zmian w czasie autorzy uznają za kluczowe z punktu widzenia osiągnięcia danego poziomu jakości, a następnie jego podnoszenie. Cel taki może być osiągnięty w sposób optymalny, jeśli w badaniu uwaga będzie skupiona na wadze elementów składowych mających wpływ na poziom satysfakcji¹⁹¹.

Z powyższego już wstępnie wynika, że poszukiwanie rozwiązań prowadzonych do wysokiej jakości w danej organizacji może wymagać głębszej analizy poszczególnych obszarów oraz sprawdzania, czy stanowią one silne ogniwo mające wpływ na jakość osiąganą przez całą organizację. Mając na uwadze szczególnie zewnętrzne formy oceny jakości oraz kontekst niniejszej pracy, warto również zwrócić uwagę na międzynarodowe podejście do oceny jakości oraz kluczowe trendy w tym zakresie. W ramach podejścia do zapewniania jakości w Europie w dokumentach branżowych i treści The European Standards and Guidelines (ESG) znajdziemy istotny zapis, że instytucje szkolnictwa wyższego ponoszą główną odpowiedzialność za zapewnienie jakości. Zewnętrzna ewaluacja powinna głównie wspierać rozwój odpowiedniego systemu zapewniania jakości wewnątrz instytucji, które to z kolei jest odzwierciedleniem różnorodności systemów szkolnictwa wyższego oraz uczelni. Próba zastosowania jednego modelu badawczego skierowanego do większej grupy uczelni reprezentujących różne kraje może stanowić większe wyzwanie koncepcyjne.

Zewnętrzne zapewnianie jakości w Europie charakteryzuje się ciągłą ewolucją i dużym stopniem różnorodności stosowanych metod oceny. Zdaniem autorów raportu „University quality indicators: a critical assessment” Europejskie ramy zapewniania jakości pozwalają na rozwój różnych podejść do jej zapewniania, zachęcają do ich rozwoju, ale z zachowaniem zasad i standardów (the European Standards and Guidelines - ESG). Raport odnosi się do Europejskiego kontekstu zewnętrznego zapewniania jakości jako odpowiedź m.in. na umasowienie i umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego. Autorzy zwracają uwagę na istotę i ważność ocen

¹⁹¹ M. Błażejowski i J. Michalik, *Badanie satysfakcji jako pomiar jakości usług edukacyjnych*, w: J. Dziadkowiec i T. Sikory (red.), *Wybrane aspekty zarządzania jakością usług*, Wydawnictwo Naukowe PTTŻ, Kraków 2015, s. 35-37.

porównawczych, które można dokonać na podstawie systemów zewnętrznego zapewnienia jakości. Większość kluczowych kryteriów jakości ma podobny zakres w odniesieniu do oceny programu i oceny instytucjonalnej. Większość systemów stosuje porządkową skalę pomiaru do oceny różnych kryteriów jakości, a także do oceny ogólnej. W niektórych skalach najlepsza wartość odnosi się do zgodności z normą, w innych można ją przekroczyć. Istniejące europejskie systemy oceny jakości można porównać w różnych wymiarach, ale także może być stosowana zróżnicowana metodologia oceny. Wymiary opisują, co jest oceniane i jak oceniane są poszczególne kryteria jakości. Na poziomie uczelni istnieją środki pozwalające opisać i poświadczyć wyróżniający się profil uczelni poprzez zastosowanie, w większości opcjonalnych, dodatkowych kryteriów jakości. Przykłady obejmują tak zwane „cechy wyróżniające” (np. umiędzynarodowienie, przedsiębiorczość itp.). W konsekwencji raport wskazuje na takie wyzwania i trendy w zewnętrznym zapewnianiu jakości jak¹⁹²:

- Zapewnianie jakości musi reagować na zmieniający się krajobraz szkolnictwa wyższego, aby nie stać się przeszkodą dla innowacji i modernizacji.
- Dalsze umiędzynarodowienie zapewniania jakości.
- Zewnętrzne zapewnianie jakości może mierzyć jakość w coraz większym stopniu, wykraczając poza minimalne standardy za pomocą odrębnych cech lub znaków doskonałości.

Z powyższego można wnioskować, że istnieje potrzeba poszukiwania metod oceny jakości poszczególnych kryteriów, cech wyróżniających dane jednostki i mających wpływ na jakość danej organizacji jako całości. Jednocześnie badanie poszczególnych cech może dać odpowiedź, czy w porównaniu do innych cech uczelni osiągnięty jest porównywalny poziom.

Całościowe rozumienie jakości podkreśla również B. Goranczewski, według którego zastosowanie systemu zarządzania jakością fragmentarycznie oraz badanie danych parametrów wybiórczo może prowadzić do błędnych wniosków i być nieefektywne. Należy zatem w analizie procesu dostarczania usługi edukacyjnej uwzględniać wszystkie parametry i charakterystyki wyrobu bądź usługi¹⁹³.

Z powyższego można założyć, że istnieje potrzeba doskonalenia i aktualizowania metod oceny jakości, a ponadto poszukiwania jak najbardziej adekwatnych sposobów oceny poszczególnych obszarów uczelni. Należy zauważyć, że w ocenie jakości stosowane są różne standardy, zarówno wewnętrzne jak i zewnętrzne. Niektóre z nich pozwalają objąć swoją oceną wszystkie aspekty funkcjonowania organizacji, niektóre obejmują tylko wybrane obszary. Wnioski wynikające

¹⁹² B. Wächter, M. Kelo, *University quality indicators: a critical assessment*, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies European Parliament, Brussel 2015, s. 23-44.

¹⁹³ B. Goranczewski, *Zarządzanie jakością w uczelni wyższej. Ujęcie holistyczne*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą, dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011, s. 349-350.

z przeglądu literatury pozwalają sądzić, że w procesie doskonalenia organizacji ważną rolę odgrywa ciągłe doskonalenie, a przy tym istotne jest prowadzenie porównań mających na celu umiejscowienie danej organizacji wśród innych, określenie ewentualnej luki i ostatecznie wprowadzenie zmian. Mając na uwadze podkreślaną wcześniej różnorodność uczelni, można wnioskować, że celem prowadzenia komparatystyki uczelni z różnych krajów konieczne jest opracowanie standardu, względem którego można prowadzić porównanie. Uzasadnione wydaje się również opracowanie i zastosowanie metody badawczej pozwalającej na ocenę jakości danego obszaru uczelni, w kontekście niniejszej pracy w zakresie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, a następnie przeprowadzenia analizy komparatystycznej z innymi uczelniami.

3.8. Podstawy do badań nad efektywnością uczelni

Transformacja uniwersytetów od modelu humboldtowskiego do modelu przedsiębiorczego, wskazana w pierwszym rozdziale pracy, podkreśla związek uczelni wyższych z otoczeniem, gdzie stają się one coraz częściej uczestnikami gry rynkowej. Skutkuje to zarówno potrzebą podnoszenia jakości, ale też efektywności funkcjonowania uczelni.

B. Goranczewski podkreśla, że rywalizacja rynkowa wymusza myślenie proklienckie, co skutkuje ukierunkowaniem uczelni na jakość. Strategia uczelni ma prowadzić następnie do ukierunkowania myślenia w kategoriach efektywności działań¹⁹⁴.

A. Pabian z kolei zauważa, w kontekście rynkowego ukierunkowania szkolnictwa wyższego, że oferta uczelni odnosi się do zdefiniowanego rynku docelowego, co wymaga dokładnego przeanalizowania i zrozumienia oczekiwań klientów oraz zaspokojenia tych potrzeb. Autorka podkreśla też w obliczu zaawansowania orientacji rynkowej podmiotów istotę rentowności prowadzonej działalności, potrzebę planowania, działań marketingowych i potrzebę oceny efektywności organizacji¹⁹⁵.

Należy zatem w kontekście powyższych opinii oraz tematyki niniejszej pracy przybliżyć interpretację terminu efektywność. W literaturze przedmiotu można spotkać wiele określeń i stosowanej metodologii badań efektywności w organizacjach, a poszczególni autorzy szczególnie podkreślają indywidualny kontekst jej interpretacji.

W opinii J. Gerlach i M. Gil istnieje wiele określeń, przez które rozumie się obecnie pojęcie efektywności. Można do nich zaliczyć takie terminy jak: wydajność, sprawność, funkcjonalność, kompetencyjność, skuteczność, celowość, racjonalność, zyskowość, ekonomiczność, produktywność. Autorzy jednocześnie podkreślają, że pojęcie efektywności jest różnie interpretowane i trudno wskazać dokładny jej rodzaj czy oprzeć się na jednolitej definicji bez

¹⁹⁴ B. Goranczewski, *Zarządzanie jakością w uczelni wyższej...*, dz. cyt., s. 339.

¹⁹⁵ A. Pabian, *Rynkowa orientacja szkół wyższych w Polsce – uwarunkowania, wyznaczniki, prawidłowości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2016, s. 87-88.

poznania szerszego kontekstu i sytuacji czy dziedziny gospodarki, którą poddajemy analizie. Ponadto kategoria efektywności używana jest zarówno w teoriach z zakresu ekonomii oraz zarządzania¹⁹⁶.

Zdaniem A. Pyszki w problematyce oceny efektywności autorzy z reguły kierują się analizą efektów, wyników działań, które można utożsamiać najczęściej w efektami ekonomicznymi. Z drugiej strony coraz częściej analizowane jest szersze ujęcie, gdzie efektywność rozpatrywana jest razem ze zdolnością organizacji do realizacji jej strategii, osiągania przyjętych celów oraz jakością działań. Interpretacja efektywności jest zatem według autora bardzo szeroka i odnosi się do takich określeń jak m.in. skuteczność, sprawność, wydajność, produktywność. Efektywność nie ogranicza się zatem tylko do konkretnego wskaźnika, a analizowana jest z szerszej perspektywy¹⁹⁷.

Można zatem zakładać, że odpowiednie zdefiniowanie efektywności będzie miało związek ze sposobem jej pomiaru. Wydaje się więc ważne, aby przeanalizować szerzej sposób interpretacji i definiowania efektywności.

A. Pyszka przedstawia dwie interpretacje efektywności¹⁹⁸:

- Efektywność utożsamianą z ekonomicznością działania, tj. sprawnością i wydajnością. W podejściu tym określana jest relacja między wyjściem, czyli efektami rozumianymi jako powstanie danych rzeczy lub usług, a zasobami zużytymi do ich wytworzenia (pracy, kapitału, materiałów, energii). Wydajność jest podejściem o charakterze wymiernym, ilościowym, determinowanym stosunkiem wejścia do wyjścia.
- Efektywność postrzeganą z perspektywy stopnia realizacji celu, tj. skuteczności działania. Podejście drugie zakłada ocenę stopnia osiągnięcia zaplanowanych celów. Istotne jest też określenie satysfakcji i potrzeb klientów z osiągniętych celów.

W odniesieniu do powyższego podziału interpretację efektywności można określić w taki sposób, że przez wydajność rozumie się jak sprawnie organizacja wykorzystuje swoje zasoby w procesie produkcji danych dóbr lub usług. W pomiarze takim wykorzystywane są wskaźniki ekonomiczne, poziom zysku, rentowności czy wielkości obrotów, brakuje jednak w nich pomiaru odnoszącego się do interesu klienta. Poprzez analizę efektywności, rozumianej jako skuteczność, dowiadujemy się w jakim zakresie organizacja osiąga założone cele¹⁹⁹.

B. Ziębicki przedstawia efektywność w nauk ekonomicznych, uważając podobnie, że można ją rozpatrywać w dwóch ujęciach, jako efektywność organizacyjną oraz ekonomiczną (rys. 27)²⁰⁰.

¹⁹⁶ J. Gerlach, M. Gil, *Efektywność przedsiębiorstwa w teorii ekonomii – która z definicji najlepiej oddaje istotę zagadnienia?*, „Współczesne Problemy Ekonomiczne”, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2018, nr 2, s. 19

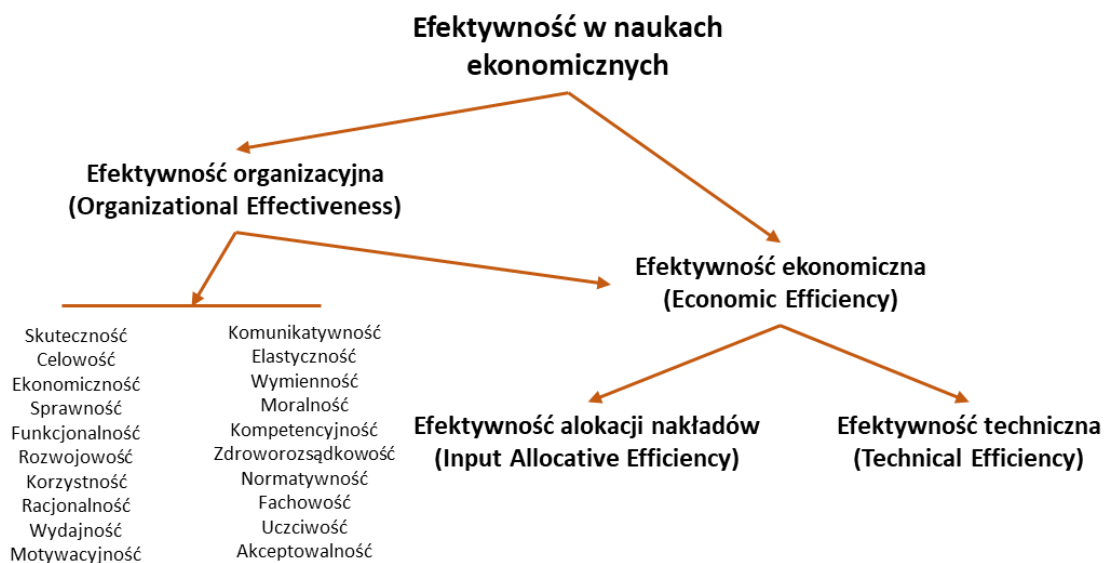
¹⁹⁷ A. Pyszka, *Istota efektywności. Definicje i wymiary*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 230, s. 13-14.

¹⁹⁸ A. Pyszka, *Istota efektywności...*, dz. cyt., s. 16-19.

¹⁹⁹ A. Pyszka, *Istota efektywności...*, dz. cyt., s. 17-18.

²⁰⁰ J. Gerlach, M. Gil, *Efektywność przedsiębiorstwa w teorii...*, dz. cyt., s. 15.

Rysunek 27. Efektywność w naukach ekonomicznych



Źródło: B. Ziębicki, *Efektywność w naukach ekonomicznych*, „Biuletyn Ekonomii Społecznej”, 2013, nr 2, s. 20.

W odniesieniu do powyższego podziału B. Ziębicki pisze, że badania efektywności ekonomicznej odnoszą się do optymalizacji zasobów. Współcześnie koncepcje efektywności ekonomicznej zorientowane są na maksymalizację wyniku i obniżenie kosztów. Oceniane są wówczas różne relacje wyników do nakładów poniesionych na ich uzyskanie. W przypadku drugiego wariantu interpretacji efektywność utożsamiana jest prakseologiczną skutecznością. Definiowana jest wówczas jako „dodatnia cecha działań dających oceniany pozytywnie wynik. Działanie A jest bardziej efektywne niż działanie B, jeżeli przynosi więcej wyników ocenianych pozytywnie, przy tej samej liczbie wyników”. Trudno tutaj wskazać precyzyjną definicję, zakres oceny jest bardzo zróżnicowany, występują różne kategorie oceny wyników. Efektywność jest wskazywana poprzez wybrane, różnorodne kryteria, które odnoszą się do różnych obszarów organizacji²⁰¹.

Do efektywności w podziale na powyższe dwie grupy odnosi się również E. Skrzypek pisząc, że efektywność w ujęciu ekonomicznym nie jest traktowana jako syntetyczna miara sprawności działania przedsiębiorstwa (gdzie miernikami są poziom kosztów, rentowność czy wartość sprzedaży). Z kolei efektywność organizacyjną określa jako „zdolność przedsiębiorstwa do bieżącego i strategicznego przystosowania się do zmian w otoczeniu i oszczędności wykorzystania posiadanych zasobów”. Określa ją jako pozytywny wynik, stopień osiągnięcia celu, optymalny wariant rozwiązania, przyjętą wielkość efektu²⁰².

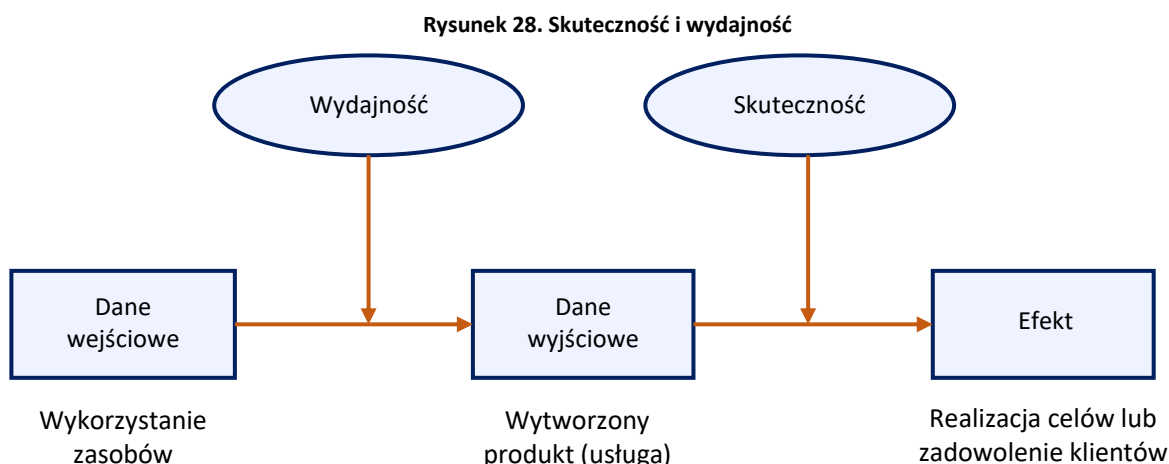
²⁰¹ B. Ziębicki, *Efektywność w naukach ekonomicznych*, „Biuletyn Ekonomii Społecznej”, 2013, nr 2, s. 21-23.

²⁰² E. Skrzypek, *Uwarunkowania efektywności organizacyjnej w nowoczesnej ekonomii*, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie 2013, nr 47, s. 172-173.

W kontekście powyższej interpretacji warto również odnieść się do punktu widzenia K. Leja, który wyróżnia dwie interpretacje pojęcia efektywności określając je jako: celowościową i systemową. Pierwsza wskazuje, że „organizacje są tworzone, aby realizować określone cele”. Pomiar efektywności w tym podejściu odnosi się do stopnia realizacji przejętych celów i wykorzystanych zasobów. W ujęciu systemowym przez efektywność rozumiemy „zdolność organizacji do pokonywania niepewności płynącej z otoczenia”. Miernikiem efektywności nie jest wówczas stopień realizacji celów (często trudnych do ustalenia), ale zdolność pozyskiwania i wykorzystania środków z otoczenia²⁰³.

K. Leja wskazuje również na powiązanie między efektywnością celowościową rozumianą w kategoriach skuteczności z opisywaną wcześniej efektywnością ekonomiczną rozumianą jako wydajność (relację efektów do nakładów).

Autor podkreśla, że „wydajność jest miarą wykorzystania zasobów, bez względu na to czy usługa jest zgodna z wymaganiami nabywców. Skuteczność jest miarą zgodności rezultatu działania z celem (stopień realizacji zamierzonego celu)”. Jednocześnie przy ocenie realizacji celów autor widzi potrzebę uzupełniania kryteriów ilościowych kryteriami o charakterze jakościowym z uwagi na fakt, że cele rozpatrywane nie tylko w kategoriach zysku mają mniej wymierny charakter²⁰⁴. K. Leja w ocenie efektywności umiejscawia wydajność i skuteczność w określonym miejscu na drodze od danych wejściowych do osiągnięcia efektu (rys. 28).



Źródło: K. Leja, *Uniwersytet – strategia, efektywność, jakość*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2002, s. 12.

K. Leja uważa też, że przy ocenie skuteczności czyli odnoszenia się do celów ważny jest dobór odpowiednich wskaźników, ich przejrzysta forma zastosowania i spójność z systemami wykorzystywanymi w podmiotach zagranicznych²⁰⁵. Podejście takie może mieć szczególnie istotne znaczenia przy opracowywaniu metod komparatystycznych w analizie efektywności.

²⁰³ K. Leja, *Uniwersytet – strategia, efektywność...*, dz. cyt., s. 11-13.

²⁰⁴ K. Leja, *Uniwersytet – strategia, efektywność...*, dz. cyt., s. 13.

²⁰⁵ K. Leja, *Uniwersytet – strategia, efektywność...*, dz. cyt., s. 18-19.

W literaturze przedmiotu można zatem zauważyć, że autorzy najczęściej dzielą efektywność na dwie kategorie tj. efektywność ekonomiczną oraz efektywność organizacyjną, określaną najczęściej jako skuteczność. Warto w tym kontekście poszukać zarówno zależności między dwoma ujęciami oraz odnieść się do interpretacji tych dwóch podejść w terminologii anglojęzycznej. Odnośnie zależności ciekawy punkt widzenia przedstawia S. Wrzosek, co obrazuje rysunek 29.



Źródło: S. Wrzosek, *Znaczenie efektywności ekonomicznej w procesach decyzyjnych przedsiębiorstw*, w: Dudycz T. (red.), *Efektywność – rozważania nad istotą i pomiarem*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu”, 2005, nr 1060.

Jeśli chodzi o ujęcie efektywności w publikacjach obcojęzycznych ważne wydaje się wskazanie stosownych odpowiedników do takich kategorii określeń jak sprawność, korzystność, efektywność, ekonomiczność, skuteczność, z anglojęzycznymi terminami effectiveness oraz efficiency. W. Kowal podkreśla, że najbardziej spójny system interpretacji powyższych pojęć jest wynikiem wielu publikacji w Polskiej Szkole Prakseologii, autorów takich jak np. T. Kotarbiński, T. Pszczołowski. Autorzy ci zgodnie uznają termin effectiveness kojarzony z kategorią skuteczność, z kolei efficiency odnoszą do korzystności, wydajności, relacji efektu do nakładu czyli ekonomiczności²⁰⁶. Podobnego zdania jest M. Bielski, który określa efektywność i skuteczność jako odpowiedniki effectiveness, a wydajność i oszczędność jako officency²⁰⁷.

Odnosząc się do interpretacji efektywności przez różnych autorów można przytoczyć kilka wybranych jej definicji. T. Pszczołowski pisze, że „efektywność to dodatnia cecha działań, dających jakiś oceniany pozytywnie wynik bez względu na to, czy był on zamierzony (działanie skuteczne i efektywne), czy niezamierzony (działanie efektywne)”²⁰⁸. W opinii T. Lubińskiej „efektywność odnosi się do stopnia osiągnięcia założonych celów przy minimalnych kosztach lub maksymalizacji stopnia osiągnięcia celu przy założonych kosztach”²⁰⁹. T. Dudycz uważa, że „efektywność to

²⁰⁶ W. Kowal, *Skuteczność i efektywność - zróżnicowane aspekty interpretacji*, „Organizacja i kierowanie”, Komitet Nauk Organizacji i Zarządzania PAN, nr 4(157), Warszawa 2013, s. 12-13.

²⁰⁷ Tamże, s. 13.

²⁰⁸ B. Julkowski, *Problematyka oceny efektywności szkolnictwa wyższego*, „Gospodarka, rynek, edukacja” Politechnika Gdańska 2014, nr 3, s. 32, za: T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Warszawa 1978, s. 60.

²⁰⁹ J. Gerlach, M. Gil, *Efektywność przedsiębiorstwa w teorii ekonomii – która z definicji najlepiej oddaje istotę zagadnienia?*, „Współczesne Problemy Ekonomiczne”, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2018, nr 2, s. 14, za: T. Lubińska (red.) *Nowe zarządzanie publiczne – skuteczność i efektywność*, Difin, Warszawa 2009.

„robienie rzeczy właściwie” (doing things right), natomiast skuteczność to „robienie rzeczy właściwych” (doing the right things), działania skuteczne niekoniecznie muszą być efektywne i odwrotnie²¹⁰. T. Kotarbiński, w odniesieniu do zasad prakseologii, pisze, że „działaniem skutecznym nazywa to, które prowadzi do skutku zamierzonego jako cel. Skuteczność może być większa lub mniejsza, zależnie od tego, czy cel został osiągnięty, czy zdołano tylko do pewnego stopnia się do niego zbliżyć”²¹¹.

Jak zauważa W. Kowal, analizując różne interpretacje efektywności, widoczna jest pewna powtarzalność kojarzenia terminu efektywności rozumianego jako wydajność oraz effectiveness, najczęściej odnoszonego do skuteczności²¹². Autor podkreśla jednak, że „kategorie skuteczności i efektywności nie mają charakteru uniwersalnego, a ich użycie wymaga dopełnienia przedmiotu oceny”²¹³.

Należy więc przytoczone definicje oraz rozważania na temat efektywności odnieść, w kontekście niniejszej pracy, do obszaru szkolnictwa wyższego.

Punkt widzenia w tym aspekcie przedstawia J. Wolszczak-Derlacz twierdząc, że efektywność, jej pomiar i zdefiniowanie rezultatów działalności uczelni w przypadku szkół wyższych jest utrudniony ze względu na ich specyfikę i cechy takie jak nienastawienie na zysk, realizowanie różnorodnej działalności, cele, gdzie efekty są trudne do zmierzenia. Można wskazać wiele rodzajów nakładów i osiągniętych rezultatów. Odnośnie wcześniej wskazanego rozróżnienia na efektywność i skuteczność autorka widzi również taki podział w relacji do szkolnictwa wyższego. Efektywność jako wydajność /efficiency/ określa relacje rezultatów /absolwenci, publikacje, patenty/ do nakładów /ludzkich, finansowych, materialnych/, z kolei efektywność jako skuteczność /effectiveness/ to odniesienie efektów do poziomu makro jak np. rynek pracy, wpływ na produktywność pracy czy stopę zatrudnienia absolwentów. W odniesieniu do kształcenia studentów i pomiaru efektów autorka podkreśla, że dobrym sposobem byłoby porównanie wiedzy studentów na początku okresu studiów z wiedzą po ich zakończeniu, ale po wyeliminowaniu wpływu czynników pozauczelnianych, środowiskowych²¹⁴.

Istotne jest odniesienie analizy efektywności w szkolnictwie wyższym do analiz i wyników badań, jakiego rodzaju efektywność znajduje najczęściej zastosowanie w tym sektorze.

²¹⁰ J. Gerlach, M. Gil, *Efektywność przedsiębiorstwa w teorii ekonomii – która z definicji najlepiej oddaje istotę zagadnienia?*, „Współczesne Problemy Ekonomiczne”, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2018, nr 2, s. 14, za: T. Dudycz (red.), *Efektywność funkcjonowania szkół wyższych*, Politechnika Wrocławska, Wrocław 2008, s. 13–41.

²¹¹ E. Skrzypek, *Uwarunkowania efektywności organizacyjnej w nowoczesnej ekonomii*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie” 2013, nr 47, s. 174, za: T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975, s. 457.

²¹² W. Kowal, *Skuteczność i efektywność - zróżnicowane aspekty...*, dz. cyt., s. 13.

²¹³ W. Kowal, *Skuteczność i efektywność - zróżnicowane aspekty...*, dz. cyt., s. 19.

²¹⁴ J. Wolszczak-Derlacz, *Efektywność naukowa, dydaktyczna i wdrożeniowa publicznych szkół wyższych w Polsce – analiza nieparametryczna*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2013, s. 27-30.

De Witte i Lopez-Torres, nawiązując do rozumienia efektywności i skuteczności w szkolnictwie wyższym, zauważają dwa rozwijające się nurty badań nad efektywnością edukacji. Jest to nurt związany z badaniem efektywności kosztowej uczelni (wyniki do nakładów) oraz nurt utożsamiany z oceną skutków edukacji na jednostki i gospodarki. Te dwa nurty stosują odmienną metodologię badawczą²¹⁵.

A. Piasecka, określając efektywność w badaniach nad szkolnictwem wyższym, jako punkt wyjścia podkreśla, jakie są najważniejsze cele uczelni, do których bez wątplenia można zaliczyć kształcenie studentów i prowadzenie badań naukowych czy działania na rzecz otoczenia. Celem realizacji tych zadań szkoły wyższe mają do dyspozycji pewne zasoby, stąd można oceniać efektywność w ujęciu celowościowym i ekonomicznym. Autorka zauważa, podobnie jak J. Wolszczak-Derlacz, że stosunkowo łatwo oszacować nakłady na pozyskanie wiedzy i jej przekazywanie, to o wiele trudniej jest ocenić efekty, z uwagi na fakt, że są one opóźnione w czasie, podlegają perturbacjom społecznym oraz są bardzo rozległe, dotyczą wiele dziedzin²¹⁶.

Podobnego zdania jest B. Julkowski, który pisze, że efektem działalności uczelni są „absolwenci przygotowani do pracy i efekt ten powinien podlegać ostatecznej ocenie”. Aby osiągnąć pozytywną ocenę, konieczne jest zapewnienie przez uczelnie wysokiej jakości wszystkich procesów towarzyszących kształceniu²¹⁷.

Analizując literaturę przedmiotu oraz opinie wybranych autorów wskazanych powyżej, można uznać, że postrzeganie efektywności ma bardzo wielorakie znaczenie. W kontekście rozważań oraz poszukiwania metod badawczych w szkolnictwie wyższym warto zwrócić uwagę, które ujęcie znajduje najczęściej zastosowanie w tym sektorze. Pomocne mogą być w tym aspekcie wybrane wyniki badań na temat postrzegania efektywności w szkołach wyższych.

A. Piasecka prezentuje wyniki badań w tym zakresie, przeprowadzonych w latach 2006-2008 w dwudziestu polskich uczelniach, w tym publicznych i niepublicznych. Jedno z pytań w ankiecie zostało sformułowane jako: „Jak rozumie Pan(i) efektywność w odniesieniu do uczelni?”²¹⁸. Rysunek 30 prezentuje wyniki respondentów w badaniu.

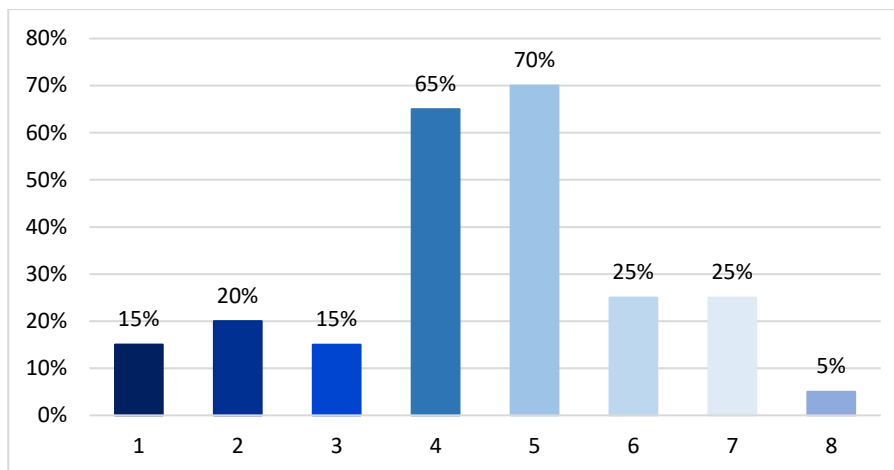
²¹⁵ J. Wolszczak-Derlacz, *Efektywność i produktywność szkół wyższych – raport IV*, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM, Poznań 2019, s. 8.

²¹⁶ A. Piasecka, *Postrzeganie efektywności w szkołach wyższych w warunkach społeczeństwa informacyjnego*, „*Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*” 2013, nr 32, s. 261-262.

²¹⁷ B. Julkowski, *Problematyka oceny efektywności szkolnictwa wyższego*, „Gospodarka, rynek, edukacja” Politechnika Gdańska 2014, nr 3, s. 33.

²¹⁸ A. Piasecka, *Postrzeganie efektywności w szkołach wyższych...*, dz. cyt., s. 264-265.

Rysunek 30. Efektywność w odniesieniu do uczelni



Gdzie: 1 – dodatni wynik, 2 – uzyskany efekt w stosunku do poniesionych nakładów, 3 – wzrost wyników finansowych, 4 – zdolność do realizacji strategii uczelni i osiągnięcia określonych celów, 5 – wysoka jakość usług edukacyjnych spełniających oczekiwania klientów, 6 – klucz do wzrostu konkurencyjności, 7 – narzędzie pomiaru skuteczności zarządzania, 8 – inne.

Źródło: A. Piasecka, *Postrzeganie efektywności w szkołach wyższych w warunkach społeczeństwa informacyjnego*, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy” 2013, nr 32, s. 265.

Na rysunku 30 można zauważyć, że aż 70 % respondentów efektywność postrzega jako wysoką jakość usług edukacyjnych odpowiadającą na oczekiwania klientów, 65% jak zdolność do realizacji strategii i osiągnięcia wyznaczonych celów, a tylko 20 % jako uzyskany efekt w stosunku do nakładów, oraz 15 % dodatni wynik finansowy. Można zatem zauważyć przewagę odpowiedzi nawiązujących do efektywności w ujęciu celowościowym.

Odnosząc się do metod pomiaru efektywności w literaturze przedmiotu można znaleźć najczęściej zastosowanie metod wskaźnikowych, parametrycznych, nieparametrycznych (*szerzej nt. – J. Wolszczak-Derlacz*)²¹⁹.

Warto również zwrócić uwagę, jakiego rodzaju mierniki mogą być stosowane w odniesieniu do wybranego ujęcia efektywności. A. Pyszka opracował zestawienie takich mierników (tab. 8).

Tabela 8. Wymiary efektywności i przykładowe mierniki

Wymiar efektywności	Charakterystyka	Przykładowe mierniki efektywności
Ekonomiczno-techniczny	Ocena finansowa rezultatów działalności oraz wykorzystania w tym celu zasobów rzeczowych	<ul style="list-style-type: none"> • rentowność, • koszty świadczenia usług, • koszty działalności pomocniczej, • poziom finansowania ze środków publicznych, • wielkość zadłużenia • obciążenie majątku zobowiązaniami, • liczba świadczonych usług, • ilość dostępnych rodzajów usług,

²¹⁹ J. Wolszczak-Derlacz, *Efektywność i produktywność szkół wyższych...*, dz. cyt., s. 18-26.

		<ul style="list-style-type: none"> • produktywność środków trwałych, • wydajność pracy, • produktywność płac, • produktywność i poziom wyposażenia technicznego, • wartość wyposażenia specjalistycznego, • wartość inwestycji z zakresu wyposażenia technicznego, • cykl modernizacji wyposażenia technicznego
Celowościowy	Analiza i ocena realizacji celów i prakseologicznej całości działań organizacji	<ul style="list-style-type: none"> • dostępność usług i świadczeń • nierywalizowalność usług, • komplementarność usług, • jakość świadczenia usług, • stopień profesjonalizmu, • dostosowanie usług do potrzeb klientów

Źródło: A.Pyszka, *Istota efektywności. Definicje i wymiary*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 230, s. 21, za: T. Kafel, B. Ziębicki, *Wymiary i kryteria oceny efektywności organizacji pozarządowych*, Nowy Sącz 2009.

Metody badawcze wskazane w tabeli 8 i możliwe mierniki w odniesieniu do efektywności pozostawiają duże pole do kontekstualizacji badań oraz stosowanie najbardziej adekwatnych w danej sytuacji metod badawczych.

E. Głodziński podkreśla, że w okresie ostatnich kilku dekad zmieniał się i ewoluował paradygmat efektywności, od ujęcia prakseologicznego, podejścia finansowego opartego na analizie wskaźnikowej, aż do wielowymiarowej oceny, opartej na podejściu systemowym, celowościowym. W teoriach naukowych i praktyce można znaleźć różne podejścia do pomiaru efektywności, zarówno podmiotów gospodarczych i niegospodarczych., łączące różne wymiary efektywności²²⁰.

W kontekście różnorodności w podejściu do definiowania i interpretacji efektywności zasadne jest jeszcze zwrócenie uwagi na charakterystykę aktualnych trendów w podejściu do oceny efektywności, szczególnie efektywności organizacyjnej.

B. Ziębicki określił najważniejsze cechy współczesnych koncepcji efektywności organizacyjnej, które traktuje również jako tendencje w tym zakresie. Do takich cech zalicza²²¹:

- Łączenie dotychczasowego dorobku w ocenie efektywności organizacyjnej przy jednoczesnym poszukiwaniu różnic w konstrukcji modelu w zależności od prowadzonej działalności danego podmiotu.
- Powiązanie oceny ze strategią firmy i satysfakcją klientów oraz innych interesariuszy, jako kluczowa perspektywa odniesienia.

²²⁰ E. Głodziński, *Efektywność ekonomiczna - dylematy definiowania i pomiaru*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej” 2014, nr 1919, s. 156-157.

²²¹ B. Ziębicki, *Współczesne koncepcje oceny efektywności organizacyjnej – próba porównania*, „Prace naukowe uniwersytetu ekonomicznego we Wrocławiu” 2010, nr 144, s. 640-641.

- Indywidualny dobór kryteriów oceny dla danej organizacji oraz dobór stosownych wskaźników.
- Wieloaspektowość oceny na różnych płaszczyznach, które mają charakter zdezagregowanych obszarów, ale powiązanych ze sobą.
- Stosowanie do oceny efektywności nie tylko miar finansowych, ale również ujmowanie ocen jakościowych, opisowych, gdzie istotna jest analiza potrzeb i satysfakcji klienta. Podejście znajduje szczególnie zastosowanie w podmiotach mających charakter organizacji zmierzających do doskonałości. Ważne jest wypracowanie modeli do szerszego zastosowania.
- Dążenie do zapewnienia różnych aspektów równowagi w ocenie, uwzględniając perspektywę krótko i długookresową, wykorzystanie miar ilościowych i jakościowych.
- Możliwość porównania z innymi podmiotami poprzez benchmarking.

Analiza interpretacji efektywności wskazuje na wielowymiarowe możliwości jej zastosowania i oceny w wybranych podmiotach, w tym instytucjach szkolnictwa wyższego. Odnosząc rozważania do obszaru umiędzynarodowienia można zauważyć, że ważny jest wybór i uzasadnienie wybranej, najbardziej adekwatnej interpretacji efektywności i zastosowanie jej w konstrukcji metodyki badania, co jest przedmiotem dalszej części pracy w rozdziale 5.

3.9. Zarządzanie oraz implementacja jakości i efektywności w wybranych obszarach uczelni

Scharakteryzowane powyżej rozwiązania mające na celu wdrożenie usługi edukacyjnej o wysokiej jakości oraz efektywności nie są działaniem mającym miejsce automatycznie. Można rozważyć, w jaki sposób zastosować pożądane rozwiązania w funkcjonowaniu i rozwoju uczelni. Jednocześnie zasadne wydaje się stwierdzenie, że wdrażane rozwiązania o wysokiej jakości i efektywności są z reguły nowatorskie, tym samym mogą mieć charakter innowacyjny. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na pewne wskazania w zakresie wdrażania rozwiązań projakościowych i proefektywnościowych, w tym na uzasadnienie koncentrowania uwagi na wybranych obszarach uczelni w tym zakresie.

Jakość zarządzania uczelnią, w tym stosowane metody i narzędzia mogą przesądzić o pozycji konkurencyjnej uczelni na rynku. Można przyjąć założenie, że zadaniem uczelni jest stworzenie i wdrożenie usługi edukacyjnej w nowatorskiej formie, a temu może służyć zdefiniowanie kluczowego wyróżnika, który wniesie na rynek nową, konkurencyjną jakość. Należy zatem uwzględnić taki cel w strategii rozwoju uczelni, który będzie sprzyjać tworzeniu nowej jakości usługi

edukacyjnej, jednocześnie będący odpowiedzią na popyt rynkowy. Takie ukierunkowanie rozwoju uczelni przyczyni się do bycia społecznie odpowiedzialnym wobec zewnętrznych interesariuszy²²².

Społecznie odpowiedzialna uczelnia powinna być stymulatorem działań proinnowacyjnych w środowisku lokalnym. Dążenie do tworzenia i wdrażania innowacji jest kołem napędowym gospodarki - czyli odpowiada na potrzeby otoczenia. Wdrożenie rozwiązań innowacyjnych wymaga więc od uczelni ściśle określonego celu będącego odpowiedzią na zdiagnozowane potrzeby organizacji i otoczenia, co w konsekwencji będzie czynnikiem rozwoju organizacji oraz wesprze tworzenie przewagi konkurencyjnej²²³.

M. Wójcik-Augustyniak, w odniesieniu do działań innowacyjnych w szkołach wyższych i sposobu myślenia o strategii usługi edukacyjnej, wskazuje na potrzebę opracowywania strategii innowacji wartości usługi edukacyjnej. Zdaniem autorki, w obliczu wzrostu wymagań konkurencyjnych strategię należy rozumieć poprzez wybór przedsięwzięć priorytetowych dla przyszłości kosztem mniej znaczących aktywności uczelni. Błędem może być opieranie sukcesu organizacji na realizacji i wartościowaniu na tym samym poziomie dużej ilości przedsięwzięć, z których każde ma ważną rolę. Szczegółowa analiza poszczególnych działań i obszarów uczelni może pozwolić na dokonanie hierarchizacji, gdzie na pierwszym planie będą działania mające największy wpływ na kształtowanie przyszłości organizacji. Takie podejście pozwala w strategii nadać poszczególnym działaniom daną rangę, a następnie wskazać inicjatywy kluczowe, które za pomocą danych metod i narzędzi będą realizowane. Ważnym etapem w procesie wyboru jest tworzenie tzw. krzywych wartości i zidentyfikowanie czynników, które są ważne dla interesariuszy. Przykładowe czynniki wskazywane przez M. Wójcik-Augustyniak, które mogą być uznane za kluczowe, to: (1) prestiż, (2) innowacyjność, (3) siła/efektywność naukowa, (4) warunki studiowania, (5) umiędzynarodowienie²²⁴.

W kontekście powyższego można poszukiwać sposobu wyróżniania czynników, które uczelnia może uznać za wartościowe w odniesieniu do poszczególnych obszarów funkcjonowania, które jest w stanie wdrożyć i które będą odpowiadały na oczekiwania otoczenia oraz interesariuszy uczelni. W literaturze przedmiotu można znaleźć różne podejścia mające na celu określenie metod wyboru działań istotnych dla rozwoju uczelni.

K. Łobos i D. Puciato, mając na uwadze zmienność otoczenia, akcentują zasadność stosowania koncepcji zarządzania, która ma na celu zwiększenie przejrzystości działań organizacyjnych oraz koncentracji na najważniejszych, priorytetowych obszarach. Do takiej koncepcji zaliczają Zarządzanie przez priorytety (ZPPr), według której organizacje powinny koncentrować się na

²²² M. Geryk, *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Oficyna wydawnicza – Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2012, s. 291

²²³ Tamże, s. 204-205.

²²⁴ M. Wójcik-Augustyniak, *Koncepcja innowacji wartości usługi edukacyjnej publicznej szkoły wyższej w Polsce. Uwarunkowania, sposoby, tworzenie*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2017, s. 222-224.

wybranych działaniach, które są istotne w obliczu możliwości wykorzystania pojawiających się szans w otoczeniu oraz unikania strategicznych zagrożeń. Koncepcja znajduje zastosowanie szczególnie w krótszym okresie, z reguły jednego roku²²⁵.

T. Maliszewski dzieli z kolei znaczenie i specyfikę obszarów działalności uczelni na dwa kluczowe zbiory działań określając je jako „rzemiosło” i „sztuka”. Jak pisze autor, „z pojęciem rzemiosła wiążą się : doskonałość organizacyjna i proceduralna, sprawność instytucjonalna, umiejętność współpracy z otoczeniem konkurencyjnym, czy procesy umiędzynarodowienia. Aspekty te powinny stanowić solidny fundament działania szkoły wyższej, na którym może być prowadzona dalsza aktywność rozwojowa uczelni. Z pojęciem sztuki wiążą się kolei: misja i wizja, umiejętność przewidywania i wychodzenia naprzeciw aktualnym tendencjom, umiejętność redefinicji własnej roli w nowoczesnym społeczeństwie, umiejętność transformacji i wykraczania poza miejsce wyznaczone obecnie szkołom wyższymi, umiejętność kreowania wartości dla klienta, innowacyjność, zdolność konkurowania, a nawet wyznaczania trendów na rynku usług edukacyjnych”²²⁶. Zdaniem T. Maliszewskiego działalność rzemieślnicza jest w dużej mierze odzwierciedleniem zaplecza materialnego oraz zarządzania istniejącymi zasobami i ich administrowaniem. Do takich zasobów można zaliczyć szeroko rozumianą infrastrukturę szkoły wyższej, zasoby kadrowe, umiejętności. W odniesieniu do działalności traktowanej jako sztuka autor podkreśla ich kreatywny , nieprzewidywalny charakter oraz rolę w odniesieniu do kształtowania przyszłości uczelni²²⁷.

Mając na uwadze zmienność otoczenia oraz indywidualne podejście to tworzenia strategii rozwoju przez dane uczelnie, można uznać, że zasadne wydaje się stwierdzenie, że czynniki zakwalifikowane zarówno do określanego przez autora rzemiosła jak i sztuki nie są zbiorem obszarów należących do jednego z nich na stałe. Dynamika zmian w otoczeniu oraz specyfika strategii uczelni może powodować wzrost lub też spadek ich znaczenia. Decyzja o ocenie istotności wybranych obszarów może opierać się na wynikach przeprowadzonych badań w tym zakresie.

T. Maliszewski podkreśla ten fakt, nawiązując głównie do umiejętności konkurowania i zdobywania przez uczelnie przewagi konkurencyjnej. W tym kontekście autor nawiązuje do potrzeby dysponowania przez organizacje takimi atutami, które będą cenione przez rynek. Jednocześnie wybrane atuty powinny umożliwiać utrzymywanie przez organizację dużej efektywności w dłuższym horyzoncie czasowym. Ostatecznie autor zaznacza, że w procesie

²²⁵ K. Łobos, D. Puciato, *Koncentracja na priorytetach*, w: Dekalog współczesnego zarządzania, Difin SA, Warszawa 2013, s. 190-191.

²²⁶ T. Maliszewski, *Strategiczne zarządzanie uczelniami, czyli synteza rzemiosła i sztuki. Kluczowe obszary zarządzania – interakcja z otoczeniem konkurencyjnym – perspektywa rozwoju*, w: Ł. Sułkowski, J. Górniak (red.), *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 29.

²²⁷ Tamże, s. 30.

konkurowania należy określić kluczowe obszary funkcjonowania uczelni oraz, w obrębie samych obszarów, czynniki konkurowania²²⁸.

Z powyższego stwierdzenia można wnioskować, że koncentracja uwagi na aktualności atutów uczelni nawiązuje do ciągłości procesów modernizacji szkolnictwa wyższego oraz ciągłego doskonalenia, natomiast dążenie do zbieżności z rynkiem, nawiązuje do dynamiki zmian otoczenia uczelni i potrzeby sprostania jej wymaganiom. Mając na uwadze budowanie silnej pozycji konkurencyjnej uczelni oraz potrzeby wyboru newralgicznych obszarów działalności uczelni, warto zwrócić uwagę na koncepcję tworzenia kluczowych czynników sukcesu.

Jak pisze T. Maliszewski, „kluczowe czynniki sukcesu to efekt przekształcenia zasobów, procesów i umiejętności w narzędzia, które pozwalają na badanie przewagi konkurencyjnej. Nie wszystkie zasoby, jakimi organizacja dysponuje, stanowią źródło przewagi; niektóre mogą być w tym aspekcie kompletnie bezużyteczne, gdyż ich rolą jest jedynie zapewnienie trwania organizacji w czasie”. Ważna jest ich ocena z punktu widzenia przydatności we wspieraniu rozwoju i osiągnięciu sukcesu danej organizacji²²⁹.

Metoda kluczowych czynników sukcesu pozwala ocenić tendencje rozwoju systemów szkolnictwa wyższego w odniesieniu do postępujących zmian oraz w odniesieniu do przyszłości, gdyż uwzględniane są w strategii, która odnosi się do działań w przyszłej perspektywie. Z badań w obszarze konkurencyjności szkół wyższych wynika, że trudno znaleźć uniwersalne czynniki sukcesu, mogą się one również zmieniać wraz upływem czasu oraz zmianami w specyfice otoczenia²³⁰.

Różni autorzy i badacze wskazują na nieco odmienne zbiory kluczowych czynników sukcesu, co przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9. Przykłady możliwych, kluczowych czynników sukcesu

Autor	Czynniki sukcesu
G. Gierszewska, M. Romanowska	Pozycja na rynku, pozycja kosztowa, wizerunek i obecność firmy na rynku, poziom techniki i technologii, rentowność, możliwości inwestowania, organizacja i zarządzanie.
S. Forlicz, A. Kaleta	Jakość programu studiów, poziom kadry dydaktycznej, nowoczesność metod nauczania, osiągnięcia naukowe uczelni, relacje ze światem praktyki.
T. Kamiński	Konkurencyjność programowa, jakościowa i cenowa.
M. Romanowska, S. Macioł	Atrakcyjna cena, wysoki prestiż, poziom i liczebność własnej kadry, atrakcyjność kierunków kształcenia dostępnych na kilku poziomach nauki, dobra lokalizacja, infrastruktura, poziom umiędzynarodowiania.

²²⁸ T. Maliszewski, *Strategiczne zarządzanie uczelniami...*, dz. cyt. s. 42.

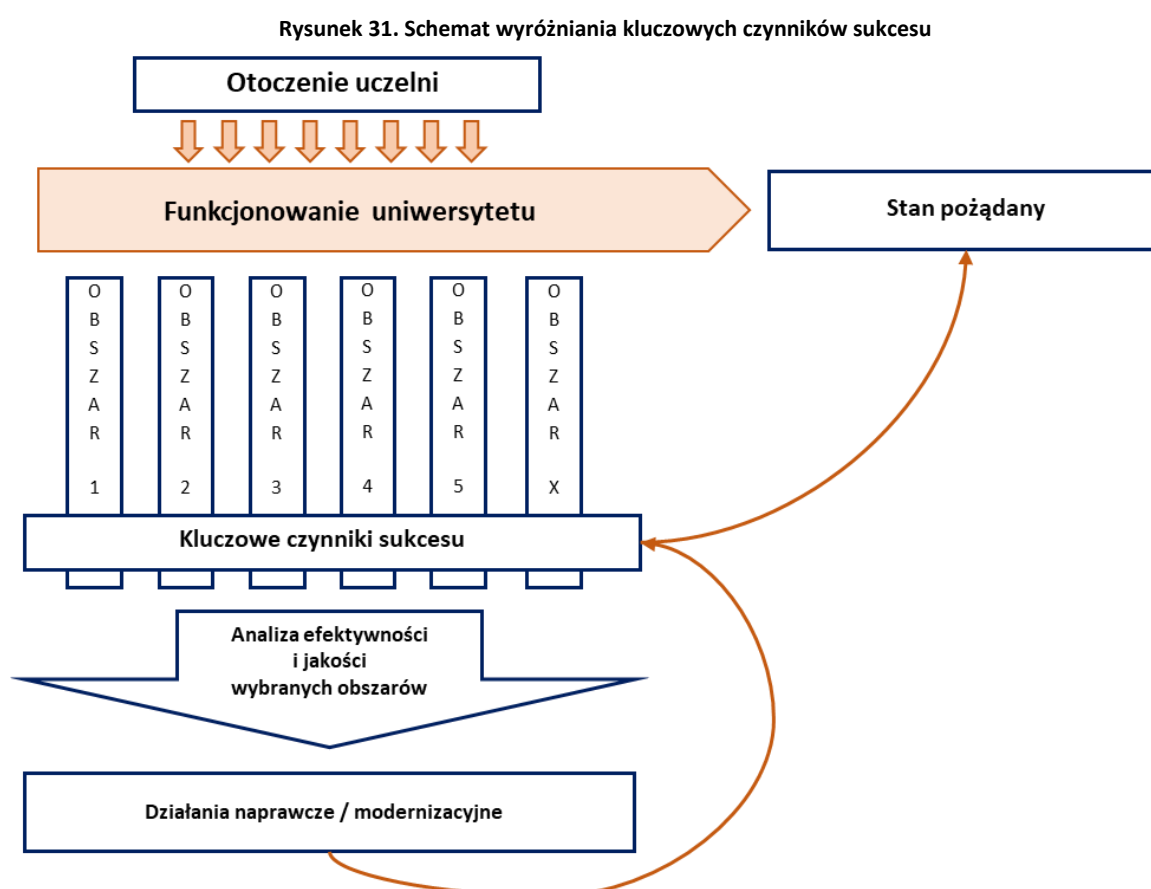
²²⁹ T. Maliszewski, *Jak wykreować sukces uczelni, budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015, s. 148

²³⁰ Tamże, s. 149-153

P. Ratajczyk, B. Sojkin	Wartość uniwersalna i indywidualna (relacja: potrzeba – produkt edukacyjny), wartość rynkowa absolwenta, wartość badawczo – rozwojowa, baza naukowo–techniczna, wizerunek rynkowy uczelni.
M. Bednarczyk	Subiektywna percepcja otoczenia przez organizację, zdolność do uczenia się i zmian, wiedza organizacji.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: T. Maliszewski, *Jak wykreować sukces uczelni, budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015, s. 149 i 154.

Wskazane przez poszczególnych autorów wybrane czynniki nawiązują w dużej mierze do wymiaru jakościowego i efektywnościowego. Koncepcję tworzenia kluczowych czynników sukcesu w odniesieniu do funkcjonowania uczelni można przedstawić za pomocą schematu zaprezentowanego na rysunku 31.



Źródło: Opracowanie własne.

M. Romanowska i S. Macioł podkreślają również, że wybrane kluczowe czynniki sukcesu mogą być przydatne w procesie porównania poszczególnych uczelni. W tym celu można zastosować kryteria oceny danego czynnika, a następnie zbadać w jakim stopniu kryteria są spełnione²³¹.

²³¹ M. Romanowska i S. Macioł, *Wybrane czynniki konkurencyjności uczelni na rynku edukacji wyższej*, w: J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006, s. 57

Zaprezentowana koncepcja może być przydatna w procesie analizy wybranego obszaru funkcjonowania uczelni. Uznanie wybranych dla danej organizacji czynników sukcesu za priorytetowe i ujęcie w strategii może sprowadzać się do potrzeby sprawdzania, jaką realną wartość mają wybrane obszary funkcjonowania uczelni, np. umiędzynarodowienie. Wydaje się zasadne przyjęcie za czynnik sukcesu jakość i efektywność uczelni w odniesieniu do wybranego obszaru. Wynik takiej analizy może pomóc w ocenie, czy dany obszar stanowi silną stronę w procesie rozwoju uczelni. Jednym ze sposobów przeprowadzenia analizy może być zatem badanie jakości i efektywności danego obszaru funkcjonowania uczelni wyższej.

Podsumowanie

W rozdziale 3. przeanalizowano specyfikę i kierunki modernizacji szkolnictwa wyższego wynikającej z założeń Procesu Bolońskiego oraz jego kolejnych etapów. Omówiono wynikające z modernizacji priorytety polityki dla uczelni wyższych na poziomie europejskim. Analiza pozwoliła zauważyć, że występują niedoskonałości w osiągnięciu założonych celów modernizacyjnych, a tym samym istnieje potrzeba ciągłości prac. Wskazano również, że procesy modernizacyjne mogą nie przebiegać równoległe w wybranych krajach i uczelniach. Tym samym zarysowana została wstępnie możliwość i potrzeba prowadzenia badań komparatystycznych. Przedstawiono również uzasadnienie stosowania miar efektywnościowych i jakościowych w ocenie funkcjonowania uczelni. W kolejnym etapie scharakteryzowano podstawy badań nad jakością oraz efektywnością oraz przytoczono kluczowe ich definicje.

Wielowymiarowość pojęć jakości i efektywności pozwoliła autorowi na wskazanie, jaki sposób jej interpretacji może być najbardziej uzasadniony z punktu widzenia funkcjonowania uczelni wyższych czy jej wybranych obszarów. Przedstawiono również uzasadnienie stosowania jednocześnie miar efektywnościowych i jakościowych jako wzajemnie się uzupełniających.

Wskazano potencjalne kluczowe czynniki sukcesu uczelni, jednocześnie pozostawiając pole do rozważań nad jednym z obszarów - umiędzynarodowieniem uczelni, co zostało omówione w kolejnym rozdziale.

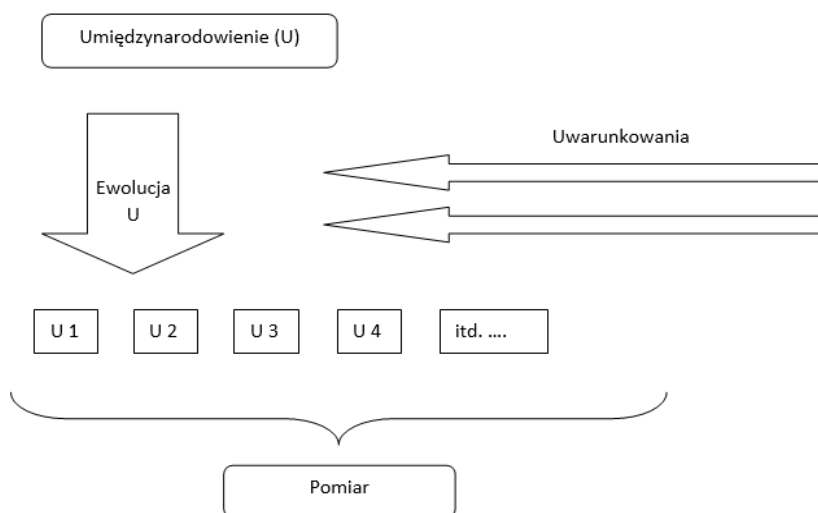
SPECYFIKA UMIĘDZYNARODOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Przedstawionych w końcowej części rozdziału 3. rozważania dotyczyły możliwości tworzenia kluczowych czynników sukcesu w odniesieniu do funkcjonowania uczelni lub jej wybranych obszarów. Indywidualne czynniki i obszary mogą odgrywać inną rolę w zależności od wizji i strategii rozwoju uczelni. Mając na uwadze jeden z takich obszarów, którym może być umiędzynarodowienie uczelni ważne jest znalezienie odpowiedniego uzasadnienia, dlaczego obszar internacjonalizacji może stanowić ważną rolę w funkcjonowaniu i rozwoju uczelni. W pierwszej części rozdziału przedstawiono wybrane argumenty, które uzasadniają istotność obszaru umiędzynarodowienia uczelni.

W dalszej części niniejszego rozdziału uwaga poświęcona jest omówieniu istoty internacjonalizacji. Przedstawione zostały definicje, cele oraz narzędzia umiędzynarodowienia wraz z analizą ich zróżnicowania w poszczególnych krajach i regionach. Rozważania dotyczą zasadności prowadzenia pomiaru umiędzynarodowienia, w tym wskazane są podstawy do budowania odpowiedniej metodologii badawczej z włączeniem podstaw do prowadzenia badań komparatystycznych.

Sposób rozważań w niniejszym rozdziale można przedstawić za pomocą schematu (rys. 32). Można przyjąć, że uczelnie rozwijają obszar umiędzynarodowienia w odpowiedzi na oczekiwania otoczenia, kształtowane modele umiędzynarodowienia determinowane są przez różne uwarunkowania. To z kolei prowadzi do tworzenia i funkcjonowania różnych modeli, form umiędzynarodowienia, a tym samym może stanowić obszar badawczy ze szczególnym uwzględnieniem możliwości i potrzeby porównywania.

Rysunek 32. Schemat ewolucji umiędzynarodowienia pod wpływem uwarunkowań



Źródło: Opracowanie własne.

4.1. Umiejdzynarodowienia jako jeden z obszarów funkcjonowania uczelni

W kontekście wyboru przez uczelnie kluczowych czynników oraz w nawiązaniu do tematyki niniejszej pracy istotne jest uzasadnienie istotności obszaru umiejdzynarodowienia. Ważne wydaje się nawiązanie do ważnej roli determinującej rozwój szkolnictwa wyższego, jakim jest szerzej przedstawiona w drugim rozdziale globalizacja.

Powszechnie uznaje się, że globalizacja jest głównym motorem umiejdzynarodowienia szkolnictwa wyższego, jest też kluczowym elementem środowiska, w którym działają instytucje szkolnictwa wyższego, i do którego muszą się dostosować²³².

Zakres globalizacji wywarł duży wpływ na szkolnictwo wyższe, a internacjonalizacja stała się główną odpowiedzią na to zjawisko. Wydaje się, że wymiar międzynarodowy w szkolnictwie wyższym pozostanie i prawdopodobnie nadal będzie zyskiwał na znaczeniu w programach poszczególnych instytucji oraz krajowych i regionalnych systemach szkolnictwa wyższego na całym świecie²³³.

Tak samo jak globalizacja jest trendem, na który uczelnie muszą reagować, również odwrotnie, „Globalizacja zwiększyła znaczenie międzynarodowej roli uniwersytetów i znacznie rozszerzyła zakres umiejdzynarodowienia kampusów” (tłum. “globalization has brought the international role of universities into prominence and has greatly expanded the scope of campus internationalization”)²³⁴.

W takich nowych realiach istnieje również potrzeba transparentności, gdzie dużą rolę odgrywają uniwersalne wzorce i standardy rozpoznawalne na arenie międzynarodowej i pomocne w odpowiedniej ocenie uniwersytetu²³⁵. Rolę taką pełnią międzynarodowe rankingi akademickie. Jak zauważa W. Siwiński, są one obecnie istotne i stanowią trwałe element na światowym rynku szkolnictwa wyższego, a liczba rankingów stale się powiększa. Do tych grup można zaliczyć zarówno rankingi międzynarodowe, jak i regionalne. W całym procesie ich tworzenia i doskonalenia istotna jest zastosowana metodologia i kryteria oceny monitorowania reform²³⁶.

Można zatem przyjąć założenie, że do uzasadnienia istotności obszaru umiejdzynarodowienia pomocne jest odniesienie się do kryteriów i wskaźników stosowanych w światowych oraz krajowych rankingach uczelni, których zestawienie wraz z kryteriami oceny zawiera tabela 10.

²³² L. Engel, A.-M. Sandström, R. Van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe*, European Association for International Education, Amsterdam 2015, s. 2.

²³³ P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2009, s. 35.

²³⁴ L. Engel, A.-M. Sandström, R. Van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe*, European Association for International Education, Amsterdam 2015, s. 3, za: P. G. Altbach, *The Complexity of Higher Education: A Career in Academics and Activism*. In vol. 29 of *Higher education: Handbook of theory and research*, the Netherlands: Springer, 2014.

²³⁵ L. Engel, A.-M. Sandström, R. Van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation...*, dz. cyt., s. 3.

²³⁶ W. Siwiński, *Międzynarodowe rankingi akademickie – dokąd zmierzają*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.) *Czas Internacjonalizacji II, perspektywy, priorytety, projekty*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2017, s. 30.

Tabela 10. Wybrane rankingi wraz ze stosowanymi kryteriami oceny

	Academic Rankings of World Universities (ARWU)	Times Higher Education World University Rankings	QS World University Rankings	U-Multirank	Perspektywy
Kryterium / wskaźnik	Jakość kształcenia	Nauczanie	Reputacja/marka akademicka	Nauczanie	Prestiż
	Jakość wydziału	Badania	Reputacja/marka pracodawców	Badania	Innowacyjność
	Dorobek naukowy (międzynarodowe sukcesy naukowe)	Cytowania	Udział student/karda na wydziale	Transfer wiedzy	Potencjał naukowy
	Wydajność na osobę	Przychody z przemysłu	Współczynnik umiędzynarodowienia kadry	Orientacja międzynarodowa	Efektywność naukowa
		Perspektywa międzynarodowa	Współczynnik umiędzynarodowienia studentów	Zaangażowanie regionalne	Warunki kształcenia
			Cytowania/wydział		Umiędzynarodowienie

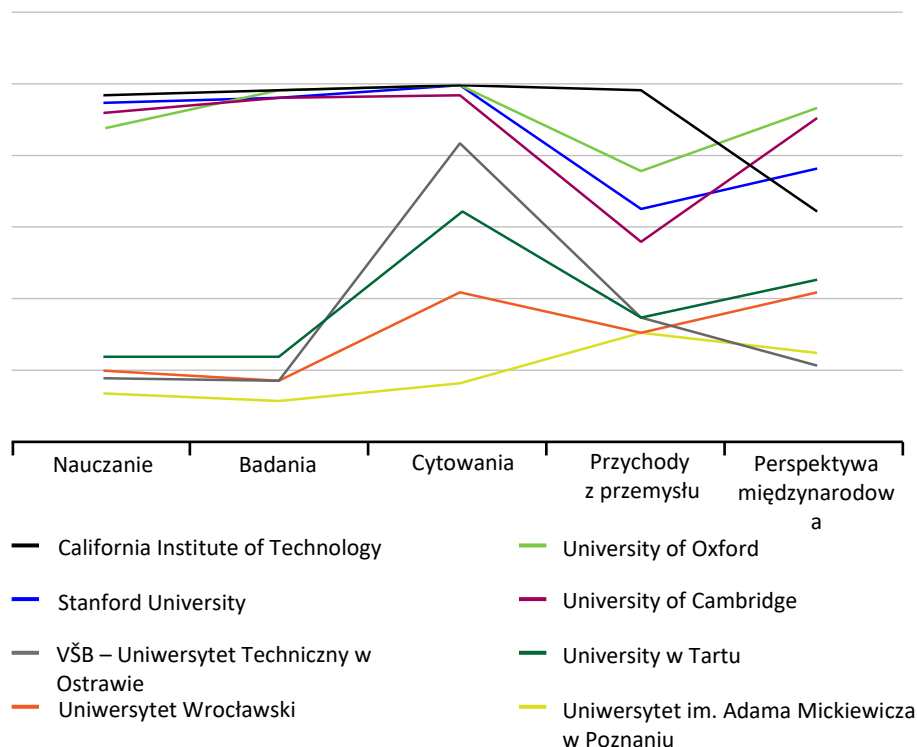
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Wójcik-Augustyniak, *Koncepcja innowacji wartości usługi edukacyjnej publicznej szkoły wyższej w Polsce. Uwarunkowania, sposoby, tworzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2017, s. 193 – 214.

Analiza powyższej tabeli pokazuje, że uwzględnienie aspektu umiędzynarodowienia uczelni pojawia się w każdym rankingu, co może świadczyć o jego istotnej roli w rozwoju uczelni oraz traktowaniu obszaru jako jednego z kluczowych czynników sukcesu uczelni. Poszczególne rankingi nadają również wagi dla danych wskaźników, gdzie obszar umiędzynarodowienia ma najczęściej przypisaną wartość pomiędzy 5 a 15 %.

Warto również zwrócić uwagę, jak przedstawiają się osiągnięcia wybranych uczelni, które zajęły najwyższe miejsce w wybranym zestawieniu za rok 2015, jako przykład, w rankingu Times Higher Education World University Rankings. Pomocne mogą być wyniki badań (wykres 6) osiągnięte w grupie uczelni, tj. po dwie najwyżej notowane uczelnie na świecie, w Europie oraz w Europie Środkowo-Wschodniej²³⁷.

²³⁷ M. Wójcik-Augustyniak, *Koncepcja innowacji wartości usługi edukacyjnej publicznej szkoły wyższej w Polsce. Uwarunkowania, sposoby, tworzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2017, s. 195.

Wykres 6. Kanwy strategii szkół wyższych według Times Higher Education World University Rankings 2015-2016



Źródło: M. Wójcik-Augustyniak, *Koncepcja innowacji wartości usługi edukacyjnej publicznej szkoły wyższej w Polsce. Uwarunkowania, sposoby, tworzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2017, s.195.

Analiza powyższego wykresu pokazuje różnice w krzywych wartości w danych kryteriach. Widoczna jest różnica między osiągnięciami najlepszych uczelni na świecie, uczelni z Europy oraz z Europy Środkowo-Wschodniej. Można zauważyć także różnice w osiągnięciach w ramach perspektywy międzynarodowej, co może być przedmiotem rozważań oraz pogłębionych badań pomiędzy wybranymi krajami i uczelniami. Należy również mieć na uwadze fakt, że rankingi, z uwagi na kompleksowość badania, do oceny poszczególnych obszarów stosują po kilka wybranych cech. W celu szczegółowego rozpoznania różnic można zastosować rozbudowaną listę cech danego obszaru, w tym umiędzynarodowienia, co jest przedmiotem dalszych rozważań oraz podstawą do zaproponowanej metodologii badawczej w niniejszej pracy.

W odniesieniu do zaakcentowanej, ważnej roli umiędzynarodowienia można poszukiwać uzasadnienia do traktowania tego obszaru funkcjonowania uczelni za istotny. Poznanie podstaw ważności obszaru może dostarczać informacje, dlaczego dany kraj czy instytucja rozwija internacjonalizację i w nią inwestuje. Pomocne jest w tym kontekście poznanie wybranych argumentów i uzasadnień, które przedstawili J. Knight w 1999 r. oraz H. de Wit w 1998 r. W literaturze przedmiotu przedstawione uzasadnienia są dalej aktualne i mają zastosowanie do zrozumienia motywacji uczelni do rozwoju umiędzynarodowienia.

J. Knight i H. de Wit identyfikują cztery kategorie uzasadnień internacjonalizacji (tab. 11): ekonomiczne, akademickie, polityczne oraz społeczne i kulturowe. Kategorie te nie wykluczają się wzajemnie. Różnią się również w czasie i w zależności od kraju/regionu²³⁸.

Tabela 11. Kategorie uzasadnień internacjonalizacji

	Kategoria uzasadnienia	Charakterystyka uzasadnienia
1.	Uzasadnienia ekonomiczne	W wyniku globalizacji gospodarki, rosnącej współzależności między narodami oraz rewolucji informacyjnej, kraje koncentrują się na swojej konkurencyjności gospodarczej, naukowej i technologicznej. Skuteczne sposoby poprawy i utrzymania przewagi konkurencyjnej polegają na rozwijaniu wysoko wykwalifikowanej siły roboczej oraz inwestowaniu w badania stosowane. Obie te strategie dotyczą sektora szkolnictwa wyższego, który ma ścisły związek z internacjonalizacją.
2.	Uzasadnienia akademickie	Osiągnięcie międzynarodowych standardów akademickich w zakresie nauczania i badań. Jednocześnie ważne jest, aby zwracać uwagę na nowe trendy, gdzie jednym z nich jest wpływ podejścia rynkowego na szkolnictwo wyższe oraz nacisk na jakość głównie z perspektywy doskonalenia.
3.	Uzasadnienia społeczne i kulturowe	Zachowanie i promocja kultury narodowej staje się silną motywacją dla tych krajów, które umiędzynarodowienie traktują jako sposób na poszanowanie różnorodności kulturowej i zrównoważenie postrzeganego homogenizującego efektu globalizacji.
4.	Uzasadnienia polityczne	Historycznie, zwłaszcza po II wojnie światowej, a także w okresie zimnej wojny edukacja międzynarodowa była postrzegana jako korzystne narzędzie polityki zagranicznej, zwłaszcza w odniesieniu do bezpieczeństwa narodowego i pokoju między narodami.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. de Wit, *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*, The Accreditation Organisation of the Netherlands, 2010, s. 9 oraz Organisation for Economic Co-operation and Development, *Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD Publications, Paris 1999, s. 17-20.

A. Szromnik uzasadnia z kolei wartość umiędzynarodowienia w kontekście ekspansji zagranicznej uczelni, która z jednej strony musi być świadoma wielu barier i ograniczeń związanych z realizowaną strategią rozwojową, a z drugiej strony poprzez odpowiednie rozpoznanie barier i ich pokonanie otwierają się nowe szanse i możliwości. Zagraniczna ekspansja to według autora nowi ludzie, kontakty, doświadczenia, idee, kultura, normy, instytucje i programy. Odpowiednie wykorzystanie takiego potencjału może tworzyć dla uczelni szanse rozwoju²³⁹.

Podobny pogląd prezentuje F. Hunter, która szanse rozwojowe uczelni określa mianem dźwigni dla zmian poprzez internacjonalizację. Autorka odnosi się głównie do przykładu krajów europejskich, w tym uczelni włoskich i podkreśla rolę Procesu Bolońskiego, który wytyczył drogę nowym i bardziej zróżnicowanym formom internacjonalizacji, wzmocnił ją, a docelowo przyczyniał się do modernizacji systemów szkolnictwa wyższego. W całym procesie wdrażania działań autorka

²³⁸ H. de Wit, *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*, The Accreditation Organisation of the Netherlands, 2010, s. 9.

²³⁹ A. Szromnik, *Uczelnia na zagranicznym rynku edukacyjnym – strategia internacjonalizacji szkoły wyższej*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2013, nr 1, s. 39-40.

podkreśla znaczącą rolę finansowania działań, na które uczelnie często samodzielnie nie mogłyby sobie pozwolić. Realizacja działań programowych i wykorzystanie efektów mnożnikowych pozwala na dalszą modernizację uczelni²⁴⁰.

Prezentowane przez autorkę podejście wydaje się ważne z punktu widzenia idei ciągłego rozwoju uczelni, czyli tym samym wprowadzania zmian. Skoro umiędzynarodowienie może być traktowane jako dźwignia do zmian, jest to ważny argument uzasadniający ważność rozpatrywanego obszaru funkcjonowania uczelni.

Uzasadnienie istotności umiędzynarodowienia można również znaleźć w dalszej przeszłości na poziomie makroekonomicznym, odnosząc się do rozważań Adama Smitha. Poszukiwał on związku między edukacją, a rolą państwa na drodze do bogactwa narodów.

A. Smith w dyskusjach europejskiej społeczności intelektualnej wyrażał poważne wątpliwości co do najbardziej oczywistej formy edukacji międzynarodowej w tamtym czasie. Wyżej wartościował ideę dobrego macierzystego wykształcenia uniwersyteckiego od programu podróży, które jego zdaniem wynikały ze słabości wielu uniwersytetów. Smith uważał, że innowacyjne nauczanie przyciąga na uniwersytet studentów z całego świata. Innowacje, nauczanie skoncentrowane na uczniu i współzawodnictwo stanowią podstawę „smithowskiego” systemu edukacji międzynarodowej i jego wkładu w bogactwo narodów²⁴¹.

W powyższej interpretacji można obecnie doszukiwać się potrzeby podnoszenia jakości i efektywności uczelni celem przyciągania najlepszych cudzoziemców na uczelnie i tym samym do danego kraju. Działanie takie w konsekwencji może przyczynić się do budowania kapitału ludzkiego na potrzeby gospodarki w danym kraju, co jest uznawane za jeden z celów umiędzynarodowienia.

W odniesieniu do wyżej przedstawionej analizy uzasadnień potrzeby internacjonalizacji uczelni nie można pominąć jeszcze istotnego faktu, że powody internacjonalizacji mogą być różne dla różnych krajów.

Autorzy raportu „The EAIE Barometer” zauważają na przykład istotne różnice pomiędzy takimi krajami i regionami jak Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Europa Zachodnia, Europa Środkowo-Wschodnia, gdzie powody internacjonalizacji są zróżnicowane. Mogą przypisywać różną wartość do wybranych cech, przedsięwzięć międzynarodowych, traktować je komercyjnie, czy jako środek dyplomacji, budowania prestiżu, mogą być inne przesłanki realizacji mobilności czy umiędzynaradawiania programów nauczania. W konsekwencji mogą prowadzić do budowania przez uczelnie zróżnicowanych modeli w zakresie internacjonalizacji²⁴².

²⁴⁰ F. Hunter, *Internationalisation as a Lever for Change: The Case of Italy*, w: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott, *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer International Publishing, 2015, s. 97-99.

²⁴¹ L. Weimer, *The wealth of nations*, Conference Conversation Starter, European Association for International Education, Glasgow 2015, s. 8-9.

²⁴² L. Engel, A.-M. Sandström, R. Van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (executive summary)*, European Association for International Education, Amsterdam 2015, s. 3.

Reasumując znaczenie i zasadność umiędzynarodowienia, można stwierdzić, że obszar ten w rozwoju szkolnictwa wyższego jest widoczny na całym świecie. Można też z jednej strony identyfikować ogólne, globalne trendy, z drugiej strony zauważalny jest kontekst lokalny, krajowy i regionalny prezentujący unikalne cechy. Do kluczowych trendów można zaliczyć mobilność, rosnące znaczenie badań opartych na współpracy, ewoluujące programy nauczania oraz podejścia do nauczania i uczenia się, coraz silniejsze poczucie wzajemnych powiązań instytucji szkolnictwa wyższego na całym świecie oraz rosnąca obecność zjawiska umiędzynarodowienia w systemach szkolnictwa wyższego. Zjawisko wszechobecności widoczne jest w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego na całym świecie, wpływa na poszczególne instytucje i systemy szkolnictwa wyższego. Wpływ internacjonalizacji na szkolnictwo wyższe można zaobserwować w sposobie, w jaki w ostatnich latach zmieniała się podstawowa działalność uczelni, w szczególności dydaktyka i badania naukowe. Wymagania globalnego społeczeństwa opartego na wiedzy wywarły presję na szkolnictwo wyższe. Światowe trendy biznesowe kładą nacisk na kształcenie młodych profesjonalistów o określonych umiejętnościach²⁴³.

Mając na uwadze istotne znaczenie internacjonalizacji jako obszaru funkcjonowania uczelni, należy przybliżyć znaczenie tego pojęcia. W tym celu niezbędne jest przytoczenie kluczowych definicji umiędzynarodowienia oraz ich ewolucji i interpretacji.

4.2. Istota i definicje umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego

Zważywszy na akcentowany powyżej bliski związek globalizacji i internacjonalizacji oraz jego znaczenie, warto zwrócić uwagę w pierwszej kolejności na definicje wskazujące różnice między dwoma pojęciami. Pomocny może być sposób ich rozumienia opisany przez J. Night oraz H. de Wit, którzy opisują dwa zjawiska następująco²⁴⁴:

- “Globalizacja to przepływ technologii, gospodarki, wiedzy, ludzi, wartości, pomysłów... ponad granicami. Globalizacja wpływa na każdy kraj w inny sposób ze względu na indywidualną historię, tradycje, kulturę i priorytety danego narodu.
- Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego jest jednym ze sposobów, w jaki kraj reaguje na wpływ globalizacji, ale jednocześnie szanuje indywidualność narodu.”

Autorzy tym samym podkreślają, że globalizację można traktować jako katalizator, podczas gdy internacjonalizacja jest proaktywną odpowiedzią.

Podobnego zdania jest S. Przytuła, której zdaniem zmiany w szkolnictwie wyższym determinowane są przez procesy globalizacyjne zachodzące w różnych dziedzinach, takich jak życie

²⁴³ P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley, *Trends in...*, dz. cyt., s. 24-27.

²⁴⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development, *Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD Publications, Paris 1999, s. 13-14.

społeczne, kulturowe, ekonomiczne i technologiczne. Internacjonalizacja uczelni może być z kolei odpowiedzią na globalizację²⁴⁵.

Widząc zatem coraz bardziej istotne znaczenie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, należy przyjrzeć się, jak pojęcie to jest rozumiane i definiowane.

Zdaniem J. Night i H. de Wit trudno jest znaleźć definicję internacjonalizacji, która byłaby odpowiednia, uniwersalna i wrażliwa na systemy szkolnictwa wyższego w wielu różnych krajach i kulturach²⁴⁶. Internacjonalizacja nie jest terminem nowym. Jest używana od wieków w naukach politycznych, ale jego popularność w sektorze edukacyjnym nabrała znaczenia dopiero od początku lat 80²⁴⁷.

Konieczne wydaje się zatem spojrzenie na różne ujęcia internacjonalizacji oraz na fakt ewolucji pojęcia. W literaturze przedmiotu można zaobserwować w okresie kilku dekad zmiany w sposobie definiowania umiędzynarodowienia.

Jak zauważa J. Night, można wskazać różne podejścia do interpretacji umiędzynarodowienia w zależności od punktu widzenia danej instytucji, badaczy czy praktyków. Różnice te potwierdzają, że nie ma jednej właściwej drogi do internacjonalizacji. Autorka wymienia pięć takich podejść przez które rozumiana jest internacjonalizacja²⁴⁸:

- Aktywności (activities): programy nauczania, wymiany studentów, wsparcie techniczne, studenci zagraniczni).
- Wyniki (outcomes): rozwój nowych umiejętności, wiedzy, postaw i wartości, kompetencje globalne.
- Uzasadnienie (rationales): motywacja do umiędzynarodowienia, która może obejmować standardy akademickie, generowanie dochodów, różnorodność kulturową czy rozwój studentów i/lub pracowników.
- Etos (ethos): akcent na tworzenie kultury w kampusie uczelni, który promuje i wspiera inicjatywy międzynarodowe/międzykulturowe.
- Proces (process): wprowadzenie wymiaru międzynarodowego do nauczania, badań i usług poprzez połączenie szerokiego zakresu aktywności, polityk i procedur.

Mając na uwadze zróżnicowane podejścia do umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego zasadne jest zwrócenie uwagi na jego definicje i interpretacje, które opisywane są w literaturze przedmiotu.

²⁴⁵ S. Przytuła, *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – implikacje dla polskiej nauki*, w: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 296.

²⁴⁶ Organisation for Economic Co-operation and Development, *Quality...*, dz. cyt., s. 17.

²⁴⁷ J. Knight, *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*, Sense Publishers, Rotterdam 2008, s. 19.

²⁴⁸ Tamże, s. 32-33.

Należy również zaznaczyć, że definicja internacjonalizacji ewoluje od lat 80. Z biegiem czasu zmieniały się przesłanki, interesariusze i formy internacjonalizacji²⁴⁹.

Do rozważań na temat szerokiego wachlarza definicji umiędzynarodowienia odnosi się M. Dymyt, która twierdzi, że „szeroki sposób pojmowania pojęcia internacjonalizacji w szkolnictwie wyższym wskazuje na zróżnicowane spektrum możliwych działań, dzięki którym szkoła wyższa osiąga międzynarodowy i międzykulturowy wymiar we wszystkich domenach działania takich jak kształcenie, badania i rozwój oraz współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym”. Autorka twierdzi także, „że uczelnia w procesie internacjonalizacji powinna kształtować kompleksowy system obejmujący zróżnicowane formy umiędzynarodowienia, stwarzając szanse na zdobywanie i rozwijanie międzynarodowego i międzykulturowego wymiaru działalności we wszystkich obszarach i w odniesieniu do wszystkich członków społeczności akademickiej (studenci, doktoranci, uczestnicy studiów podyplomowych i innych form kształcenia, pracownicy naukowo-dydaktyczny, kadra administracyjna)”²⁵⁰.

Mając na uwadze prowadzenie badań komparatystycznych obejmujących uczelnie w różnych krajach należy poszukiwać definicji, która będzie uniwersalna, pasująca do indywidualnego charakteru danej uczelni oraz jej lokalizacji. W nawiązaniu też do wyżej podkreślonej różnorodności rozumienia i definiowania umiędzynarodowienia należy odnieść się do wybranych definicji autorów zarówno z Polski jak i z zagranicy.

Zaczynając od bardziej ogólnej interpretacji, warto przytoczyć rozumienie umiędzynarodowienia prezentowane przez M. Van der Wende i S. Marginsona, którzy ujmują omawiany termin jako „jakiegokolwiek systematyczne, konsekwentnie podejmowane wysiłki mające na celu uczynienie szkolnictwa wyższego reagującym efektywniej na wymagania i wyzwania związane z globalizacją społeczeństw, gospodarki i rynku pracy”²⁵¹.

Podobnie wypowiadają się P. Altbach, L. Reisberg i R. Rumbley, którzy definiują umiędzynarodowienie jako „wachlarz różnorodnych polityk i programów, które uniwersytety wdrażają jako odpowiedź na procesy globalizacyjne, które dotyczą sfery społecznej, kulturowej, technologicznej, ekonomicznej”²⁵².

W powyższych definicjach widzimy akcentowaną reakcję uczelni na specyfikę otoczenia poprzez odpowiednio zaprojektowane formy internacjonalizacji. Podkreśla to też bliski związek

²⁴⁹ Engel, A.-M. Sandström, R. Van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (executive summary)*..., dz. cyt., s. 2.

²⁵⁰ M. Dymyt, *Innowacje w procesie umiędzynarodowienia szkół wyższych*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej – Organizacja i zarządzanie” 2018, nr 131, s. 119-121.

²⁵¹ B. Siwińska, *Uniwersytet ponad granicami, internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014, s. 22, za: M. Van der Wende (ed.), *National policies for internationalization of higher education in Europe*, Stockholm 1997, s. 19.

²⁵² S. Przytuła, *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – implikacje dla polskiej nauki*, za: P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Paris 2009, w: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 297.

i potrzebę uwzględniania specyfiki otoczenia w działalności uczelni, akcentowane we wcześniejszych częściach niniejszej pracy.

Ważne podejście przedstawia również B. Ellingboe, definiując internacjonalizację jako „proces integrowania perspektywy międzynarodowej w system college’u czy uniwersytetu”²⁵³.

W powyższym ujęciu widać uniwersalne podejście do określenia umiędzynarodowienia oraz możliwość rozwijania definicji, odnoszenie jej do wybranego okresu i zmieniającego się środowiska.

K. Pawłowski uważa, że umiędzynarodowienie to „proces polegający na oferowaniu studiów zorientowanych na przygotowanie studentów do pracy w świecie rozwiniętym (a nie tylko w kraju macierzystym) lub w firmach zagranicznych czy instytucjach międzynarodowych, funkcjonujących w kraju pochodzenia, a szczególnie na oferowaniu programów studiów dla studentów pochodzących z całego świata, a podejmujących studia na danej uczelni głównie z uwagi na jej prestiż”²⁵⁴.

Zdaniem M. Popowskiej z kolei, internacjonalizacja to „działania ukierunkowane na zniesienie i pokonywanie fizycznych oraz symbolicznych barier i granic narodowych w edukacji”²⁵⁵.

W literaturze przedmiotu jednak najczęściej przywoływana jest definicja lub seria definicji autorstwa J. Night. Autorka uwzględnia w nich szczególnie czwarte podejście w interpretacji umiędzynarodowienia wskazane w powyższym tekście tj. jako proces. W kontekście niniejszej pracy i podkreślanej idei ciągłego rozwoju uczelni wyższych ważne wydaje się uchwycenie, w jaki sposób definicja ewoluuje jako odpowiedź na specyfikę otoczenia. Gdy uwzględnimy z kolei potrzebę uwzględnienia szerszego otoczenia, w tym czynników globalizacji, wyłania się konieczność poszukiwania definicji w dużym stopniu uniwersalnej. Warto więc zwrócić uwagę na podejście J. Night do definiowania umiędzynarodowienia w dłuższym okresie, w tym na jej doprecyzowania zgodnie z ewoluującym podejściem i rozumieniem internacjonalizacji.

W połowie lat dziewięćdziesiątych J. Night definiuje umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego jako „proces integracji wymiaru międzynarodowego/międzykulturowego z funkcjami dydaktycznymi, badawczymi i usługowymi instytucji”. Definicja podkreśla ideę internacjonalizacji jako dynamicznego procesu. Ponadto integracja czy włączenie jest kluczem do zapewnienia, że wymiar międzynarodowy jest centralną częścią programów, polityk i procedur uczelni, a nie marginalnym elementem. W ten sposób integracja przyczynia się do trwałości wymiaru międzynarodowego. Uwzględniony jest zarówno wymiar międzynarodowy, jak i międzykulturowy,

²⁵³ B. Siwińska, *Uniwersytet ponad granicami*, internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014, s. 23, za: J.A. Mestenhauser, J.B. Ellingboe (ed.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus*, Phoenix 1998, s. 199.

²⁵⁴ Pawłowski K., *Wyzwania konkurencji dla polskiego szkolnictwa wyższego w nadchodzącej dobie internacjonalizacji*, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacji Przedsiębiorczości, Łódź 2006.

²⁵⁵ S. Przytuła, *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – implikacje dla polskiej nauki*, za: M. Popowska, *Internacjonalizacja uczelni wyższych na świecie i jej atrybuty a polska rzeczywistość*, „Horyzonty Wychowania” 2016, nr 15 (35), w: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 298.

aby podkreślić fakt, że internacjonalizacja jest zorientowana nie tylko na kraje, ale obejmuje również różne grupy kulturowe/etniczne. Ważne jest również rozważenie internacjonalizacji poza granicami danego kraju²⁵⁶.

W dalszym etapie rozważań nad definiowaniem internacjonalizacji J. Knight jako wyzwanie podkreśla potrzebę ogólnego, uniwersalnego podejścia, aby móc odnosić definicję do różnych krajów, kultur i systemów edukacyjnych, możliwości jej użycia w różnych kontekstach, w tym w celach komparatystycznych między krajami i regionami na świecie. Istotne jest, aby definicja już nie podkreślała głównie poszczególnych aktywności międzynarodowych, ponieważ ich zakres może się różnić między wybranymi krajami i instytucjami. Kluczowy jest fakt, że wymiar internacjonalizacji dotyczy wszystkich aspektów edukacji i roli, jaką odgrywa w społeczeństwie. Treść definicji brzmi następująco „proces integrowania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego w cele, funkcje i sposób dostarczania usługi edukacyjnej po zakończeniu szkoły średniej”²⁵⁷.

Głębsza analiza konstrukcji definicji pozwala lepiej uchwycić ideę umiędzynarodowienia. Termin *proces* jest celowo używany, aby przekazać, że internacjonalizacja jest procesem ciągłym, dynamicznym, oraz aby zauważyć, że koncepcja ma ewolucyjną lub rozwojową jakość. Pojęcie integracji oznacza lokowanie wymiaru międzynarodowego w politykach i programach, aby zapewnić trwałość i centralne znaczenie dla jej misji i wartości instytucji.

Trzy terminy: „międzynarodowy, międzykulturowy i globalny” uzupełniają się wzajemnie. Człon „międzynarodowy” podkreśla sens relacji między narodami, kulturami; „międzykulturowy” dotyczy aspektów różnorodności kulturowej, „globalny” wskazuje zasięg ogólnoświatowy. Nowa definicja odnosi się do kontekstu, w którym ważny jest poziom krajowy/sektorowy. Po drugie, rosnąca liczba i różnorodność instytucji edukacyjnych ma odmienne zainteresowania i podejścia do wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego. Dlatego zamiast konkretnych terminów funkcjonalnych, takich jak „nauczanie”, „badania” i „usługa”, stosuje się bardziej ogólne terminy „cel”, „funkcja” i „dostarczanie”²⁵⁸.

Prezentowane podejście J. Knight do definiowania umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego może stanowić jedną z ważnych podstaw tworzenia metodologii badania tego obszaru funkcjonowania uczelni. Ma to szczególnie znaczenie w kontekście prezentowanej we wcześniejszej części pracy idei ciągłego rozwoju, dążenia do doskonałości, dużego wpływu otoczenia, szczególnie procesów globalizacyjnych na uczelni.

²⁵⁶ Organisation for Economic Co-operation and Development, *Quality...*, dz. cyt., s. 16.

²⁵⁷ J. Knight, *Internationalization: New Developments and Unintended Consequences*, w: W. Martyniuk (red.), *Internacjonalizacja studiów wyższych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011, s. 235-236.

²⁵⁸ J. Knight, *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*, Sense Publishers, Rotterdam 2008, s. 21-22.

Coraz większe zaawansowanie w konceptualizacji umiędzynarodowienia pod koniec pierwszej dekady XIX wieku wiąże się również z wprowadzeniem dodatkowo podziału na tzw. umiędzynarodowienie w domu (ang. Internationalization at home) oraz umiędzynarodowienie za granicą (ang. cross border education). W pierwszym ujęciu uwaga zwrócona jest na aspekty internacjonalizacji, które mają miejsce w kampusie macierzystym²⁵⁹.

J. Beelen i E. Jones definiują umiędzynarodowienie w domu jako „celowe włączenie wymiaru międzynarodowego i międzykulturowego do formalnego i nieformalnego programu nauczania dla wszystkich uczniów w krajowych środowiskach nauczania” (tłum. z ang. „the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”). Autorzy podkreślają jednocześnie włączający charakter umiędzynarodowienia, skierowany dla wszystkich studentów na uczelni, nie tylko dla tych, którzy studiuje za granicą²⁶⁰.

Internacjonalizacja zagraniczna z kolei odnosi się do aktywności uczelni poza granicami, takich jak mobilność studentów i pracowników, realizowanie badań naukowych i innych projektów, pisanie wspólnych publikacji²⁶¹.

Podobnego zdania jest J. Night, która zauważa rosnącą potrzebę rozróżnienia między internacjonalizacją, która ma charakter kampusowy (w kraju), a internacjonalizacją, która koncentruje się bardziej na edukacji międzynarodowej za granicą lub edukacji transgranicznej. Takie dwa filary umiędzynarodowienia wydają się wzmacniać swoje znaczenie²⁶².

Ważne podejście do definiowania umiędzynarodowienia przedstawia również R. J. Coelen, odnosząc ją jednocześnie do jednego z wcześniej omawianych priorytetów umiędzynarodowienia tj. koncentracji na studencie. Autor podkreśla związek z wyzwaniem globalizacji i rolą uczelni, w tym aktywności międzynarodowych w tworzeniu odpowiedniego kapitału wiedzy studenta, osiągania założonych efektów kształcenia, w czym mają pomagać odpowiednio zaprojektowane programy nauczania²⁶³.

R. J. Coelen przywołuje w tym kontekście również definicję B. Leaska, który podkreśla rolę umiędzynarodowienia szczególnie poprzez programy nauczania i ich umiędzynarodowienie oraz definiuje ją jako: (tłum. z ang.) „włączenie wymiaru międzynarodowego i międzykulturowego do treści programu nauczania, a także ustaleń dotyczących nauczania i uczenia się oraz usług wsparcia programu studiów. Umiędzynarodowiony program nauczania zaangażuje uczniów

²⁵⁹ J. Knight, *Higher Education in Turmoil...*, dz. cyt., s. 22.

²⁶⁰ J. Beelen and E. Jones, *Redefining Internationalization at Home*, w: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott, *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer International Publishing, 2015, s. 68-69.

²⁶¹ S. Przytuła, *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego...*, dz. cyt., s. 299.

²⁶² J. Knight, *Higher Education in Turmoil...*, dz. cyt., s. 23.

²⁶³ R. J. Coelen, *The Internationalisation of Higher Education*, 2.0, Stenden University of Applied Sciences, Inaugural Lecture 2013, s. 16-18.

z międzynarodowymi badaniami oraz różnorodnością kulturową i językową. Będzie celowo rozwijać ich międzynarodowe i międzykulturowe perspektywy jako globalnych specjalistów i obywateli”²⁶⁴.

W odniesieniu do powyższej definicji R. J. Coelen zauważa, że uczelnia jest niejako zobowiązana, w odniesieniu do idei uczenia się przez całe życie, do zapewnienia ciągłości kształcenia. Na bazie kwalifikacji ze szkoły średniej trzeba zapewnić transformacje do kolejnego etapu w łańcuchu zdobywania wiedzy, mając na uwadze wchodzenie na rynek pracy. Istotne jest w tym procesie wskazanie, jakie efekty kształcenia wynikają z internacjonalizacji uczelni. Stąd w odniesieniu do koncentracji na studencie i ważnej roli programów nauczania R. J. Coelen definiuje umiędzynarodowienie jak „zapewnienie środowiska zawierającego takie elementy, że uczący się ma możliwość osiągnięcia efektów uczenia się związanych ze świadomością międzynarodową i kompetencjami międzykulturowymi”. Owe środowisko R. J. Coelen rozumie nie tylko jako element programów nauczania, ale również inne istotne aspekty w funkcjonowaniu uczelni w odniesieniu do współpracy międzynarodowej takie jak wsparcie wyższego kierownictwa, usługi wsparcia i procesy, które tworzą i oceniają holistyczną internacjonalizację²⁶⁵.

Powyższe podejście podkreślające dużą liczbę podmiotów, działań w środowisku potrzebnych do oceny internacjonalizacji może tworzyć nowy obszar do prowadzenia badań naukowych, w pierwszej kolejności identyfikacji takich aspektów, a następnie ich oceny.

W literaturze przedmiotu wybrani autorzy traktują również potrzebę rozpatrywania umiędzynarodowienia w sposób maksymalnie kompleksowy, obejmujący swoim zakresem całą uczelnię, przenikający w jej wartości i sposób działania. Podkreślają przy tym również wagę obszaru umiędzynarodowienia jako istotnego obszaru funkcjonowania uczelni.

M. Mazurek definiując takie podejście używa określenia internacjonalizacja strategiczna, gdzie „umiędzynarodowienie jest wpisane w misję i strategię uczelni, a jej operacjonalizacja jest zawarta w każdym zakresie działania uczelni, tj. nauce, rozwoju studentów, rozwoju administracji i kreowaniu marki²⁶⁶.

Z kolei J. K. Hudzik opisuje internacjonalizację z akcentem na podejście kompleksowe, „Comprehensive Internationalization”. Kompleksowa internacjonalizacja to zobowiązanie, potwierdzone przez działanie, do wprowadzania perspektyw międzynarodowych i porównawczych w misje dydaktyczne, badawcze i administracyjne szkolnictwa wyższego. Kształtuje etos i wartości instytucjonalne i dotyczy całej uczelni. Istotne jest, aby działania były przyjęte przez kadrę zarządzającą instytucją, wykładowców, studentów oraz wszystkie służby

²⁶⁴ R. J. Coelen, *The Internationalisation of Higher Education*, 2.0, Stenden University of Applied Sciences, Inaugural Lecture 2013, s. 17, za: B. Leask, Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students, „Journal of Studies in International Education” 13(2), s. 205-221.

²⁶⁵ R. J. Coelen, *The Internationalisation...*, dz. cyt., s. 24.

²⁶⁶ S. Przytuła, Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego..., dz. cyt., s. 298.

akademickie i jednostki wsparcia. Kompleksowa internacjonalizacja wpływa nie tylko na całe życie kampusu, ale także na zewnętrzne ramy odniesienia, partnerstwa i relacje uczelni. Globalna rekonfiguracja gospodarek, systemów handlu, badań i komunikacji oraz wpływ sił globalnych na życie lokalne dramatycznie zwiększają potrzebę wszechstronnej internacjonalizacji oraz motywacji i celów ją kierujących²⁶⁷.

Powyższa interpretacja autora pozwala zauważyć, że otoczenie może w różnym stopniu kształtować model umiędzynarodowienia w wybranych krajach i uczelniach. Można zatem sądzić, że jej wpływ na uczelnie w poszczególnych krajach będzie inny.

J. K. Hudzik podkreśla również, że koncepcyjny i operacyjny namiot dla internacjonalizacji musi być duży, jeśli ma pomieścić wszystkie możliwe wymiary²⁶⁸.

Można więc poszukiwać odpowiedzi na pytanie, czy istnieje uniwersalny model kompleksowego podejścia do internacjonalizacji i zastosowania wszystkich narzędzi, który można z sukcesem adaptować w każdych warunkach.

J. K. Hudzik twierdzi, że kompleksowe umiędzynarodowienie nie jest celem wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego lub wszystkich ich jednostek do angażowania się we wszystkie sposoby internacjonalizacji — jest to niemożliwe dla jakiegokolwiek pojedynczej instytucji. Nie ma do tego jednolitej ścieżki. Różne misje i punkty startowe spowodują dopasowanie odpowiedzi na wyzwania i możliwości otoczenia. Konkretna polityka i strategia, które dana instytucja wdraża, będzie się różnić w zależności od kampusów, podobnie jak szczegóły celów i zamierzonych wyników²⁶⁹.

Powyższe podejście może mieć szczególne znaczenia przy konstrukcji badań i pozostawiania uczelniom możliwości wskazywania, w jakim stopniu umiędzynarodowienie jest dla niej istotne, czy też określenia, które aktywności międzynarodowe odgrywają priorytetową rolę.

Przytoczone definicje umiędzynarodowienia mogą być podstawą do dalszej analizy umiędzynarodowienia, w tym rozważań dotyczących jej zróżnicowania. W kolejnym etapie może być to postawą do przeprowadzenia porównania internacjonalizacji w danych krajach i uczelniach, w tym stworzenia sposobu pomiaru umiędzynarodowienia. W celu przybliżenia podstaw pozwalających na badania komparatystyczne, potrzebne jest zdefiniowanie celów, które wskażą, co może być ważne, określają jakie może być oczekiwany sukces uznawany przez uczelnie w zakresie rozwoju internacjonalizacji.

4.3. Cele i aktywności w umiędzynarodowieniu szkolnictwa wyższego

Należy zwrócić uwagę, do osiągnięcia jakich celów powinno prowadzić umiędzynarodowienie uczelni. Powszechnie przyjmuje się, że internacjonalizacja ma wiele potencjalnych korzyści dla

²⁶⁷ J.K. Hudzik, *Comprehensive Internationalization*, NAFSA: Association of International Educators, Washington 2011, s. 10.

²⁶⁸ Tamże.

²⁶⁹ Tamże.

studentów, instytucji i społeczeństwa jako całości. Celem wykorzystania swojego potencjału należy skutecznie zarządzać internacjonalizacją w całej instytucji. Aby to osiągnąć, uczelnie powinny rozumieć swoje otoczenie, a następnie wypracować strategiczne podejście, cele i zoptymalizować wdrażanie internacjonalizacji, a także monitorować i oceniać ten proces²⁷⁰.

Ciekawy punkt widzenia przedstawia M. F. Green, która analizuje, jakie są motywy uczelni w odniesieniu do wdrożenia i rozwoju internacjonalizacji uczelni. Autorka uważa, że motywacje uczelni w dążeniu do internacjonalizacji mogą być zróżnicowane w zależności od regionu, kraju i instytucji. Zaangażowanie instytucji szkolnictwa wyższego w internacjonalizację może wynikać z różnych powodów i najczęściej uczelniom przyświeca kilka celów, do których można zaliczyć²⁷¹:

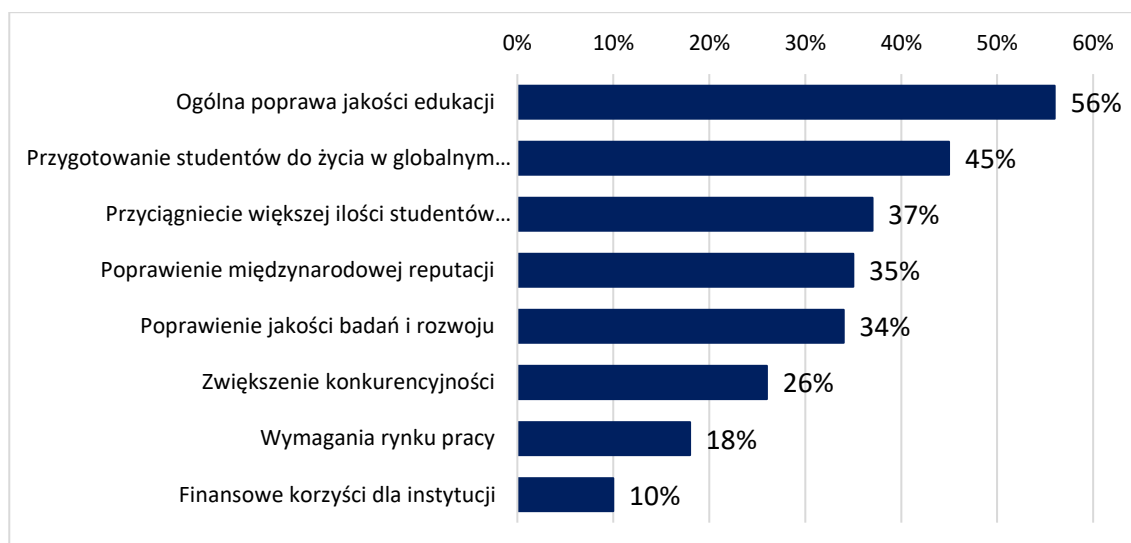
- przygotowanie studentów do różnie definiowanego „globalnego obywatelstwa”,
- przygotowanie studentów do pracy na całym świecie,
- poprawę jakości nauczania i badań,
- wzmocnienie zdolności instytucjonalnych,
- zwiększenie prestiżu i widoczności,
- generowanie przychodów,
- przyczynianie się do lokalnego lub regionalnego rozwoju gospodarczego,
- tworzenie wiedzy na temat zagadnień globalnych i rozwiązywanie globalnych problemów,
- zwiększenie międzynarodowego zrozumienia i promowanie pokoju.

Można również poszukiwać odpowiedzi na pytanie, czy możliwe jest znalezienie wspólnego nurtu motywów, celów dla wszystkich uczelni. Warto odnieść się w tym aspekcie do wyników badań przeprowadzonych w 2015 roku, w ramach których pytano uczelnie o najważniejsze cele internacjonalizacji. Wyniki w tym zakresie przedstawia wykres 7.

²⁷⁰ A. M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 11.

²⁷¹ Green M., *Universities must be clear and honest about internationalisation*, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2012041114440954>, (dostęp: 15.04.2021).

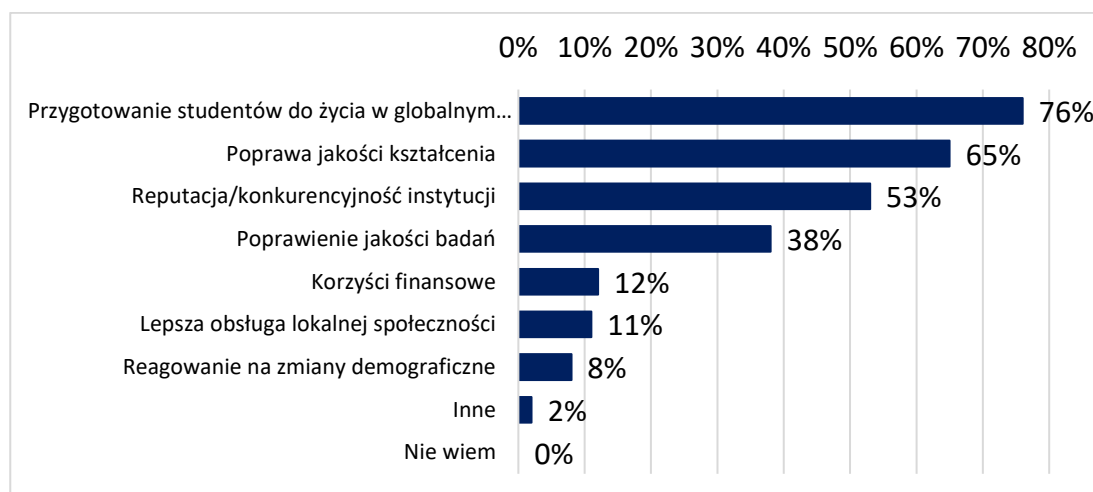
Wykres 7. Najważniejsze cele internacjonalizacji, 2015, (n = 1500)



Źródło: L. Engel, A.-M. Sandström, R. van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (executive summary)*, European Association for International Education, Amsterdam 2015, s. 6.

Wyniki pokazują, że istnieją pewne trendy w określaniu celów, ale też widoczne są różnice, które mogą wynikać ze specyfiki danego kraju i jego strategii wobec szkolnictwa wyższego, rodzaju uczelni, ich lokalizacji. Ważne jest również zwrócenie uwagi na pewną stałość w określaniu celów internacjonalizacji, dlatego istotną wartością dodaną przy ich analizie może być odniesienie się do wyników podobnego badania zrealizowanego trzy lata później (wykres 8).

Wykres 8. Główne cele internacjonalizacji, 2018, (n = 2317)



Źródło: A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 12.

Porównując wyniki pierwszej i drugiej edycji Barometru EAIE, wyraźnie widać, że np. przygotowanie studentów do zglobalizowanego świata z czasem stało się ważniejszym celem internacjonalizacji.

Jak wskazali autorzy badania, porównując odpowiedzi według typów instytucji, respondenci pracujący na uczelniach nauk stosowanych częściej wskazywali na przygotowanie studentów do zglobalizowanego świata (87%) i lepszą obsługę społeczności lokalnej (18%) jako kluczowe cele, w porównaniu do osób pracujących w innych typach instytucji. Inny cel pokazuje, że np. respondenci z uczelni nastawionych na zysk byli bardziej skłonni do internacjonalizacji w celu uzyskania korzyści finansowych (18%)²⁷².

Uwzględnienie zarówno różnic w postrzeganiu roli umiędzynarodowienia i jej celów jak i dynamiki zmian może być ważną wartością dodaną przy opracowaniu nowej metodologii badań internacjonalizacji.

Wyżej sprecyzowane cele mogą być osiągnięte dzięki wdrażaniu, czy jak wynika z wybranych definicji umiędzynarodowienia, inkorporacji odpowiednich narzędzi, aktywności, wymiaru o charakterze międzynarodowym do funkcjonowania uczelni. Należy zatem zwrócić uwagę, jakie aktywności są wskazywane przez uczelnie jako najbardziej potrzebne, typowe i najczęściej stosowane. W tym celu warto również odnieść się do wyników badań wtórnych.

Autorzy raportu przygotowanego dla EAIE, A. Sandström, R. Hudson w przeprowadzonych badaniach poprosili respondentów o wyszczególnienie działań w zakresie internacjonalizacji prowadzonych w ich uczelniach. Na podstawie liczby działań wskazanych przez respondentów można zauważyć, że dostrzegają oni szerokie podejście do internacjonalizacji. Ponad jedna trzecia osób biorących udział w badaniu (36%) podała, że uczelnia podejmuje ponad dziesięć rodzajów działań internacjonalizacyjnych. Działania najczęściej podejmowane dotyczyły możliwości realizacji mobilności międzynarodowej studentów krajowych (90%), a następnie mobilności międzynarodowej dla rodzimych wykładowców / pracowników (84%) oraz rekrutacji studentów zagranicznych (76%)²⁷³. Zestawienie w tabeli 12 pokazuje wszystkie aktywności, które wskazali respondenci.

Tabela 12. Aktywności inkorporowane do działalności międzynarodowej uczelni

Aktywności międzynarodowe realizowane na uczelni	Aktywności międzynarodowe realizowane za granicą
<ul style="list-style-type: none"> • Programy w języku innym niż lokalny • Internacjonalizacja kampusu • Internacjonalizacja programu nauczania w uczelni macierzystej • Działania skoncentrowane na międzynarodowych rankingach • Kursy rozwijające świadomość międzynarodową • Szkolenie personelu zajmującego się internacjonalizacją • Nauczanie na odległość/online/w formie hybrydowej 	<ul style="list-style-type: none"> • Międzynarodowa mobilność studentów uczelni macierzystej • Międzynarodowa mobilność kadry uczelni macierzystej • Budowanie potencjału w krajach rozwijających się • Oddziały kampusów za granicą • Wspólne/podwójne dyplomy • Międzynarodowe partnerstwo strategiczne • Międzynarodowa rekrutacja studentów

²⁷² A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 12-13.

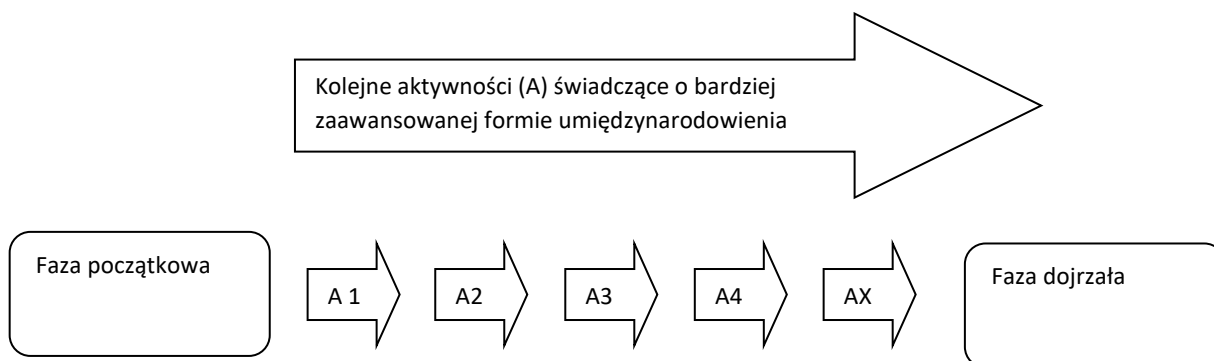
²⁷³ Tamże, s. 14-15.

Źródło: A.-M. Sandström, R.Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 16.

Należy również zauważyć, że porównując działania priorytetowe w strategiach ze względu na rodzaj uczelni, można dostrzec istotne różnice. Na przykład respondenci z uniwersytetów nauk stosowanych wskazywali najczęściej na internacjonalizację programu nauczania w kraju (33%) oraz na kursy i działania rozwijające świadomość międzynarodową studentów i kompetencje międzykulturowe (31%). Z kolei respondenci z uczelni badawczych wskazali częściej na priorytet rekrutacji studentów z zagranicy (58%) oraz, co może się z tym wiązać, na programy w językach obcych (36%)²⁷⁴.

W odniesieniu do powyższego należy dostrzec, że dla poszczególnych uczelni ważny może być nieco odmienny zbiór realizowanych aktywności międzynarodowych. W literaturze przedmiotu oraz na podstawie doświadczenia autora pracy można również wskazać jeszcze jedną prawidłowość w kontekście priorytetyzacji poszczególnych aktywności przez dane uczelnie. Mianowicie rozwój umiędzynarodowienie charakteryzuje się przechodzeniem przez poszczególne, kolejne etapy zaawansowania, rozwoju czy dojrzałości (rys. 33). W poszczególnych etapach z kolei można wyodrębnić charakterystyczne rodzaje aktywności.

Rysunek 33. Ścieżka osiągnięcia dojrzałości umiędzynarodowienia



Źródło: Opracowanie własne.

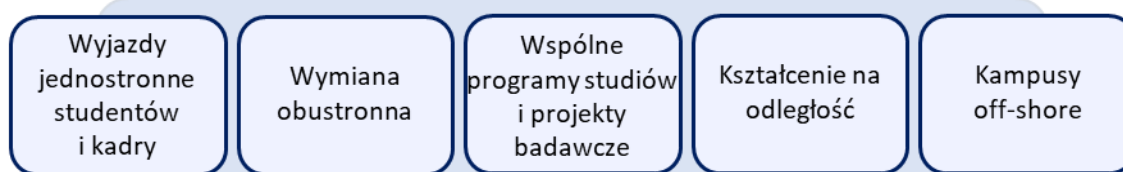
Schemat na rysunku 33 można odnieść do bardziej szczegółowych opracowań w literaturze przedmiotu. Autorzy raportu „Managing an international office” charakteryzują trzy etapy rozwoju tj. (1) stymulacja mobilności, (2) opracowanie koncepcji internacjonalizacji w domu (w oparciu o świadomość, że nawet jeśli uczelnia z powodzeniem wysyła studentów za granicę, większość nadal pozostaje w uczelni macierzystej), (3) marketing i rekrutacja studentów z zagranicy (często celem rozwiązania niedoboru studentów, ale także pozyskania środków zewnętrznych)²⁷⁵.

²⁷⁴ A.-M. Sandström, R.Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*..., dz. cyt., s. 16.

²⁷⁵ J. Torenbeek i in., *Managing an international office*, European Association for International Education, Amsterdam 2005, s. 64.

M. Popowska podkreśla, że umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego, analogicznie jak w przypadku przedsiębiorstw, ma z reguły charakter etapowy, choć oczywiście może przebiegać w zróżnicowany sposób. Najczęściej jednak podejmowane są aktywności na początku rozwoju, które wiążą się z zaangażowaniem niewielkiego kapitału ludzkiego oraz finansowego aż do fazy, w której mamy do czynienia z inwestycjami zagranicznymi. W odniesieniu do szkolnictwa wyższego do bezpieczniejszych obszarów możemy zaliczyć mobilność (wymiana) studentów i kadry dydaktycznej oraz naukowców, na drugim biegunie, założenie zagranicznego kampusu wymagającego już sporych nakładów finansowych (rys. 34)²⁷⁶.

Rysunek 34. Fazy internacjonalizacji uczelni wyższej



Źródło: M. Popowska, *Internacjonalizacja uczelni wyższych na świecie i jej atrybuty a polska rzeczywistość*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2015, s. 9.

Nieco inaczej określają etapy rozwoju autorzy raportu „Managing internationalisation in higher education” twierdząc, że internacjonalizację można traktować jako proces dynamiczny charakteryzujący się poszczególnymi etapami (tab. 13). Kolejne etapy mogą się na siebie nakładać i nie wszystkie uczelnie przechodzą je we wskazanej kolejności, ale taka ścieżka dobrze ilustruje rozwój umiędzynarodowienia, którego doświadcza większość europejskich uczelni²⁷⁷.

Tabela 13. Etapy umiędzynarodowienia uczelni

Etap	Kluczowe, charakterystyczne aktywności
Zerowy etap - Internacjonalizacja jako działalność marginalna	<ul style="list-style-type: none"> Istnieje kilka niezależnych osób inicjujących działania Internacjonalizacja jest zjawiskiem egzotycznym i związanym ze statusem – niektórzy ważni pracownicy organizacji wyjeżdżają na konferencje Nauczane są języki obce
Pierwszy etap - Mobilność studentów	<ul style="list-style-type: none"> Świadomość potrzeby internacjonalizacji Planowanie i wdrażanie programów zwiększających mobilność studentów Utworzenie międzynarodowych biur do obsługi mobilności studentów Internacjonalizacja jest traktowana jako cel sam w sobie ECTS staje się ważnym narzędziem ułatwiającym uznawanie studiów zagranicznych
Drugi etap -	<ul style="list-style-type: none"> Świadomość kadry dydaktycznej niezbędnej do internacjonalizacji programu nauczania i badań

²⁷⁶ M. Popowska, *Internacjonalizacja uczelni wyższych na świecie i jej atrybuty a polska rzeczywistość*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2015, s. 8 – 9.

²⁷⁷ Ch. Parsons, M. Söderqvist, *Effective strategic management of internationalisation*, EAIE Occasional Paper 18, Drukkerij Raddraaier, Amsterdam 2005, s. 6.

Internacjonalizacja programów nauczania i badań	<ul style="list-style-type: none"> • Organizowanie mobilności kadry nauczycielskiej • Internacjonalizacja jako sposób na podniesienie jakości edukacji • Różne sposoby umiędzynarodowienia programu nauczania • Powołanie koordynatorów międzynarodowych programów nauczania i badań
Trzeci etap - Instytucjonalizacja internacjonalizacji	<ul style="list-style-type: none"> • Przygotowanie strategii i struktury internacjonalizacji • Nawiązywanie kontaktów, partnerstwa i sojuszy strategicznych • Poświęcenie coraz więcej uwagi jakości internacjonalizacji • Wielokulturowość • Powołanie kierownika ds. Internacjonalizacji
Czwarty etap - Komerccjalizacja wyników internacjonalizacji	<ul style="list-style-type: none"> • Eksport i franczyza usług edukacyjnych • Licencjonowanie • Wspólne przedsięwzięcia • Alianse strategiczne • Tworzenie organów promujących komercjalizację

Źródło: C. Parsons, M. Söderqvist, *Effective strategic management of internationalisation*, EAIE Occasional Paper 18, Drukkerij Raddraaier, Amsterdam 2005, s. 6-8.

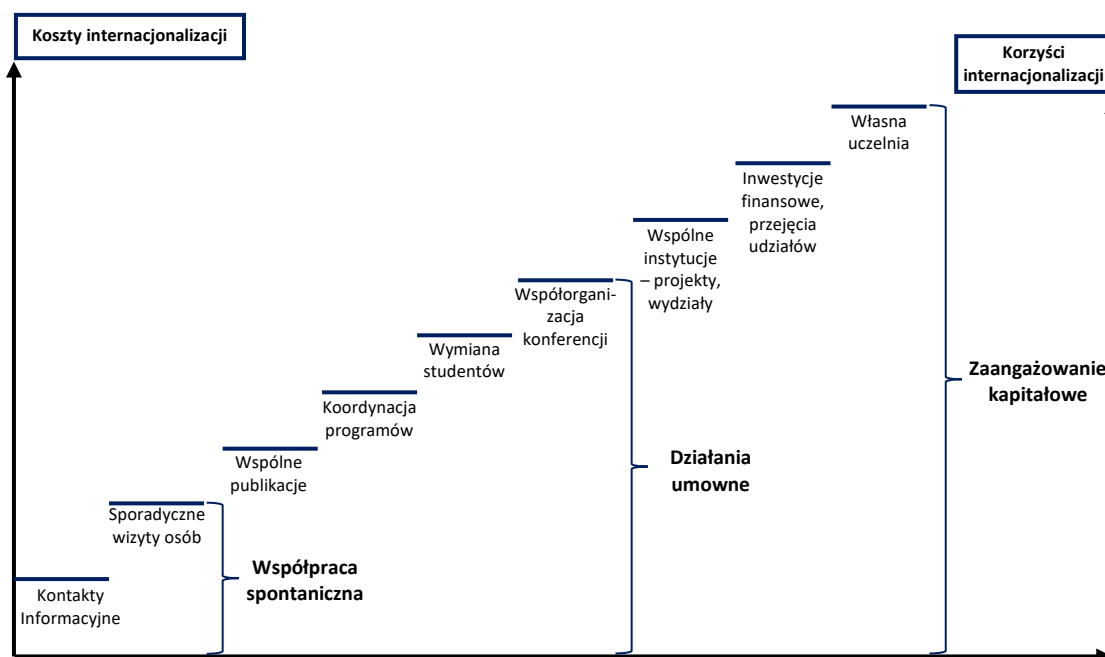
W kontekście rozwoju internacjonalizacji, w szczególności w odniesieniu do działań realizowanych w kooperacji z zagranicznymi podmiotami, warto przywołać wynik opracowania autorstwa A. Szromnika, który działania o charakterze międzynarodowym dzieli na tzw. trzy zbiory²⁷⁸:

- Działania wstępne o charakterze spontanicznym i przypadkowym, podejmowane przez władze uczelni, poszczególnych pracowników czy samych studentów.
- Działania uporządkowane i sformalizowane w postaci umów o współpracy, pojawiające się głównie poprzez intensyfikację kontaktów i realizowanych działań, ich powtarzalności.
- Działania inwestycyjne i towarzyszące im kapitałowe zaangażowanie uczelni za granicą.

W każdym z powyższych zbiorów działań można wskazać charakterystyczne aktywności międzynarodowe realizowane przez uczelnię, co obrazuje rysunek 35.

²⁷⁸ A.Szromnik, *Uczelnia na zagranicznym rynku edukacyjnym...*, dz. cyt., s. 47-48.

Rysunek 35. Przejawy i formy internacjonalizacji szkół wyższych



Źródło: A. Szromnik, *Uczelnia na zagranicznym rynku edukacyjnym – strategia internacjonalizacji szkoły wyższej*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2013, nr 1, s. 47.

W odniesieniu do przykładowej uczelni, w której opisano etapy rozwoju internacjonalizacji, można wskazać przypadek Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu, gdzie rozwój przebiega zgodnie ze ścieżką opisaną w tabeli 14²⁷⁹.

Tabela 14. Fazy dojrzałości umiędzynarodowienia w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu

Faza 1	Faza 2	Faza 3	Faza 4	Faza 5
Realizacja projektów mobilnościowych w ramach Programu Erasmus +	Realizacja krótkich form projektów międzynarodowych	Wdrażanie anglojęzycznych programów nauczania	Rekrutacja i praca z obcokrajowcami	Umiędzynarodowienie nauki i badań

Źródło: J. Tomaszewski, M. Kozula, *Analiza wybranych obszarów internacjonalizacji – przykład Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu na tle wybranych uczelni brytyjskich*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.) *Czas Internacjonalizacji II, perspektywy, priorytety, projekty*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2017, s. 305.

Przytoczeni autorzy w swoich opracowaniach do określenia rozwoju umiędzynarodowienia używają określenia takie jak: etapy, fazy, zbiory działań. Stosowane określenia mają analogiczne znaczenie i wskazują na pewien zbiór działań, aktywności świadczących o stopniu zaawansowania rozwoju umiędzynarodowienia. W dalszych rozważaniach, w tym w opracowanych badaniach zastosowano określenie „etapy”.

²⁷⁹ J. Tomaszewski, M. Kozula, *Analiza wybranych obszarów internacjonalizacji – przykład Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu na tle wybranych uczelni brytyjskich*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.) *Czas Internacjonalizacji II, perspektywy, priorytety, projekty*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2017, s. 305.

Przybliżenie charakterystyki etapów rozwoju umiędzynarodowienia może być podstawą do rozważań, jak uczelnie radzą sobie w poszczególnych etapach rozwoju. Odpowiednie zgrupowanie aktywności może pomóc w przeprowadzeniu badań odnośnie efektywności i jakości umiędzynarodowienia, nie tylko w relacji do wszystkich aktywności uczelni, ale też do tych wybranych, odnoszących się do danego etapu rozwoju umiędzynarodowienia. Zastosowanie takiej metodyki badawczej jest przedmiotem kolejnej części niniejszej pracy z uwzględnieniem poszczególnych cech umiędzynarodowienia, które charakteryzują internacjonalizację jako całość lub poszczególne z nich odnoszą się do wybranej fazy.

Celem lepszej identyfikacji i uzasadnienia stopnia rozwoju internacjonalizacji, w tym wskazywanych różnicowań w tym zakresie w wybranych krajach, regionach czy uczelniach, potwierdzonych wynikami badań, konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na uwarunkowania determinujące rozwój umiędzynarodowienia.

4.4. Uwarunkowania i determinanty umiędzynarodowienia

Rozważania na temat zastosowania przez uczelnie wybranej formuły umiędzynarodowienia oraz aktywności należy odnosić do analizy uwarunkowań, które mogą determinować kierunek, zakres i stopień internacjonalizacji. Przybliżenie takich czynników warunkujących umiędzynarodowienie nawiązuje do przedstawionych w pierwszym rozdziale uwarunkowań rozwoju szkolnictwa wyższego, koncentruje się jednak na tym konkretnym obszarze funkcjonowania uczelni. Warto w tym miejscu odnieść się do punktu widzenia wybranych autorów oraz ich wskazań odnośnie specyfiki umiędzynarodowienia względem determinującego je otoczenia. Istotne wydaje się zwrócenie w pierwszej kolejności uwagi na czynniki wynikające z globalizacji, która, jak przedstawiono we wcześniejszej części pracy, ma wpływ na szkolnictwo wyższe jako całość oraz wskazuje na jej ważną rolę w funkcjonowaniu uczelni. Można zatem twierdzić, że w istotnej mierze warunkuje rozwój obszaru umiędzynarodowienia. Zwrócenie więc uwagi na globalizację jako determinantę internacjonalizacji wydaje się istotne, nawiązuje również do treści wybranych definicji.

Definicje takie nawiązują do transgranicznego charakteru edukacji i są konsekwencją wpływu globalizacji na szkolnictwo wyższe tworząc edukację bez granic, edukację ponad granicami, edukację globalną czy międzynarodowy handel usługami edukacyjnymi²⁸⁰.

Warta przywołania jest myśl P. Scotta, który powiedział, że "wszystkie uniwersytety podlegają temu samemu procesowi globalizacji – częściowo jako obiekty, a nawet ofiary tych procesów, ale częściowo jako podmioty lub kluczowe czynniki globalizacji" (tłum. z ang. „all universities are

²⁸⁰ H. de Wit, *Globalization and Internationalization of Higher Education*, "Universitat Oberta de Catalunya" 2011, nr 2, s. 243.

subject to the same process of globalisation – partly as objects, victims even, of these processes, but partly as subjects or key agents of globalisation”)²⁸¹.

Internacjonalizacja jest zarówno kluczową odpowiedzią uczelni na presję globalizacji, jak i impulsem do zmian, generującym znaczącą zmianę w strategicznej wizji rozwoju jednostki szkolnictwa wyższego. Wszystkie uniwersytety są narażone na te same ponadnarodowe naciski, ale znajdują się w różnych kontekstach i tradycjach narodowych i instytucjonalnych. Wyzwaniem, przed którym stoją dziś uczelnie, jest ich własna zmiana w szybko zmieniającym się świecie. Presja globalizacji generuje nowy paradygmat szkolnictwa wyższego, a każdy uniwersytet, który chce wypracować sensowną reakcję, musi dostosować odpowiednią wizję internacjonalizacji. W niniejszym opracowaniu autorka przywołuje słowa J. Knight, której zdaniem „Internacjonalizacja zmienia świat szkolnictwa wyższego, a globalizacja zmienia świat internacjonalizacji” (tłum. z ang. „Internationalisation is changing the world of higher education and globalisation is changing the world of internationalisation”). Autorka wskazuje na cztery wzajemnie na siebie oddziałujące elementy przy wyznaczaniu ścieżki rozwoju uczelni w obszarze umiędzynarodowienia²⁸²:

- Istnieje geostrategiczna pozycja kraju w zmieniającym się środowisku globalnym.
- Uczelnie posiadają swoje strategie pozycjonowania, które tworzą kontekst, w którym działają.
- Istotne są historia i zasoby danej instytucji.
- Uczelnie przyjmują odpowiednie stanowiska przez uczelnię wobec uwarunkowań globalnych.

Interakcja tych czterech elementów określi sposób, w jaki uczelnie zareagują na coraz bardziej złożone i konkurencyjne środowisko globalne²⁸³.

Ważną interpretację otoczenia i jego wpływu na umiędzynarodowienia, na podstawie przeprowadzonych badań w Europie, wskazują autorzy raportu: „Impact of the external environment: EU and national policies”, podkreślając rolę polityk zarówno w skali ponadnarodowej, narodowej, jak i regionalnej. Jeden z autorów w niniejszym opracowaniu, H. de Wit, podkreśla, że uczelnie nie umiędzynaradawiają się w próżni, ale są wspierane lub ograniczane przez podmioty i procesy poza instytucją. Celem lepszego zrozumienia sił wpływających na internacjonalizację na poziomie instytucjonalnym, w badaniu zapytano respondentów o wpływ

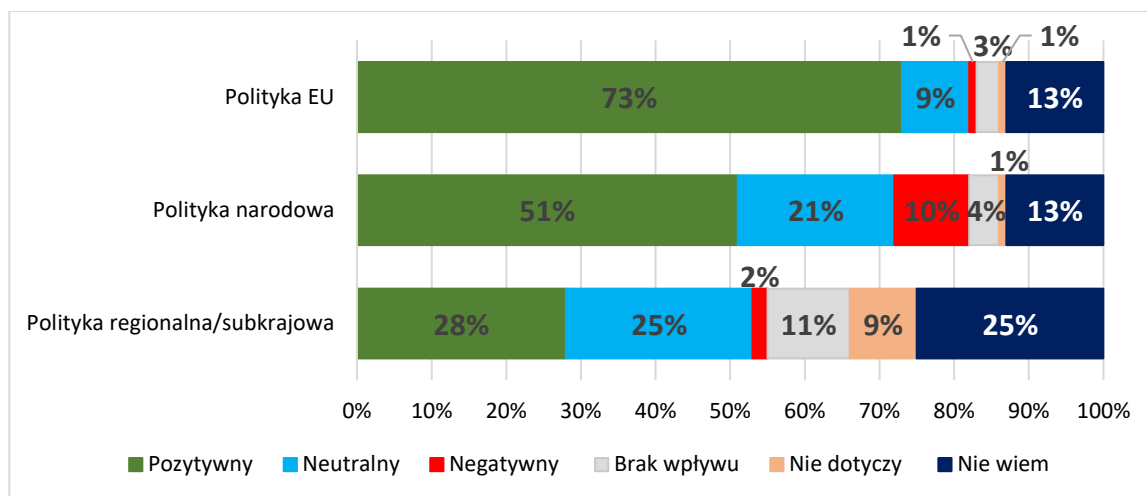
²⁸¹ F. Hunter, *European universities: Victims or agents of change?*, za: P. Scott, *The Globalization of Higher Education*, Buckingham. Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1998, w: Internationalisation revisited: new dimensions in the internationalisation of higher education, Centre for Applied Research on Economics and Management, Amsterdam 2011, s. 112-114.

²⁸² F. Hunter, *European universities: victims or agents of change?*, w: Internationalisation revisited: new dimensions in the internationalisation of higher education, Centre for Applied Research on Economics and Management, Amsterdam 2011, s. 112-114.

²⁸³ Tamże.

polityki unijnej, krajowej i regionalnej na internacjonalizację na swoich uczelniach, co obrazuje wykres 9²⁸⁴.

Wykres 9. Wpływ poziomów polityki na umiędzynarodowienie w uczelniach respondentów



Źródło: A.-M. Sandström, R.Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 31.

Wyniki pokazują, że polityka na szczeblu UE ma wyraźnie największy pozytywny wpływ na umiędzynarodowienie w uczelniach respondentów (73%), podczas gdy poziom krajowy wskazany był przez nieco ponad połowę respondentów (51%). Ogólnie rzecz biorąc, polityka regionalna wydawała się mieć mniejszy pozytywny wpływ na uczelnie respondentów.

Warto również przybliżyć punkt widzenia A. Szromnika, który zwraca uwagę na identyfikację szeroko rozumianych możliwości, warunków zewnętrznych oraz środków zagranicznej ekspansji uczelni, a także analizuje determinanty wewnętrzne stanowiące o umiędzynarodowieniu. W kontekście zagranicznej ekspansji uczelni, czyli realizacji zaawansowanego etapu internacjonalizacji uczelni, autor zwraca uwagę na czynniki zewnętrzne warunkujące powodzenie w realizacji rozwoju szkoły wyższej. Zalicza do nich takie aspekty jak: (1) dystans geograficzny do kraju docelowego, (2) bliskość kulturową i akceptację lokalnej społeczności i instytucji, (3) powiązania polityczne i formalno–prawne oraz (4) pomoc rządową czy pojemność rynku usług edukacyjnych w danym kraju²⁸⁵.

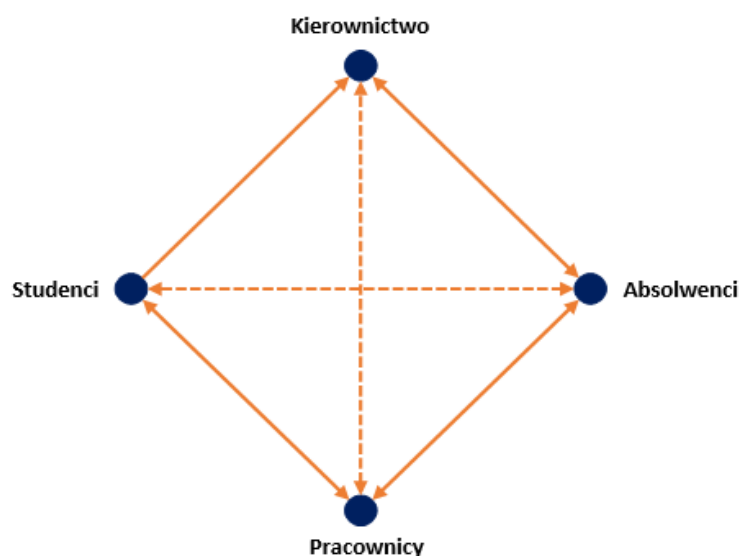
Można sądzić, że powyższe uwarunkowania, szczególnie jeśli wywierają wpływ przez dłuższy czas, tworzą dla uczelni w różnych krajach odmienne warunki do rozwoju, a tym samym osiągnięć w wybranych obszarach internacjonalizacji. Poszukiwanie odpowiedzi na takie pytanie może być przedmiotem opracowania odpowiednich badań.

²⁸⁴ A.-M. Sandström, R.Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*..., dz. cyt., s. 30-31.

²⁸⁵ A. Szromnik, *Uczelnia na zagranicznym rynku edukacyjnym...*, dz. cyt., s. 41.

A. Szromnik podkreśla również ważność wewnętrznych determinant internacjonalizacji i ekspansji zagranicznej uczelni. Zdaniem autora, struktury wpływu różnych jednostek, grup i ośrodków decyzyjnych tworzących kategorię „wspólnoty akademickiej” odzwierciedlają specyfikę funkcjonowania danej uczelni i podkreślają jedność celów, środków, programów i działalności naukowo-dydaktycznej. Do takich grup autor zalicza: (1) kierownictwo uczelni (ogniwo zarządzające), (2) pracowników (ogniwo wykonawcze), (3) studentów (ogniwo wejściowe, edukowane), (4) absolwentów (ogniwo wyjściowe, zewnętrzne). Taka struktura, nazywana przez autora modelem czworoboku akademickiego (rys. 36), jest zintegrowana organizacyjnie i wzajemnie powiązana oraz ma wpływ na kierunek rozwoju międzynarodowego uczelni²⁸⁶.

Rysunek 36. Model czworoboku akademickiego



Źródło: A. Szromnik, *Uczelnia na zagranicznym rynku edukacyjnym – strategia internacjonalizacji szkoły wyższej*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2013, nr 1, s. 10.

Zaprezentowany model może być pomocny w opracowywaniu zakresu badań w obszarze internacjonalizacji i uwzględnienia odpowiednich grup respondentów ze społeczności akademickiej.

Warto w tym miejscu przybliżyć również podejście B. Siwińskiej w odniesieniu do analizy uwarunkowań internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w wybranym kraju, w tym przypadku w Polsce (tab. 15). Autorka dzieli uwarunkowania na wewnętrzne i zewnętrzne, wraz z krótką interpretacją potencjalnego oddziaływania danego czynnika²⁸⁷.

W odniesieniu do informacji w tabeli 15 można sądzić, że uwzględnienie takiego zestawu uwarunkowań mogłoby mieć również zastosowanie do analizy innych krajów. Można jednak

²⁸⁶ A. Szromnik, *Uczelnia na zagranicznym rynku edukacyjnym...*, dz. cyt., s. 9.

²⁸⁷ B. Siwińska, *Uniwersytet ponad granicami, internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014, s. 119.

oczekiwać, że ich wpływ byłby zróżnicowany z perspektywy różnych krajów. To z kolei pozwala sądzić, że uwarunkowania mogą determinować poziom zaawansowania i ścieżkę rozwoju obszaru umiędzynarodowienia na uczelni.

Tabela 15. Uwarunkowania internacjonalizacji szkolnictwa wyższego

UWARUNKOWANIA WEWNĘTRZNE	Historyczne	Zachowanie ciągłości budowania potencjału intelektualnego determinowanego przez działania wojenne czy system polityczny, w tym zakres autonomii uczelni.
	Społeczne	Stopień homogeniczności społeczeństwa, etnicznej, kulturowej i religijnej i związany z tym stopień otwarcia na świat, promocji multikulturowości i stosowania mechanizmów stymulujących różnorodność kulturową
	Kulturowe	Wykorzystywanie w badaniach i nauczaniu głównie języka narodowego, kosztem stosowania równoległe języków obcych, głównie angielskiego i tym samym wykorzystanie możliwości tworzenia różnorodnej oferty studiów oraz prowadzenia badań na międzynarodowym rynku.
	Prawno – ustrojowe	System polityczny i stopień jego centralizacji może mieć wpływ na autonomię uczelni poprzez narzędzi finansowania, formy studiów, politykę przy rekrutacji obcokrajowców. Rozwiązania prawne mogą mieć wpływ na formę powoływania liderów uczelni, w tym sposób zarządzania strategicznego ukierunkowany bardziej rynkowo, co determinuje tworzenie uniwersytetu przedsiębiorczego.
UWARUNKOWANIA ZEWNĘTRZNE	Polityczno – ideologiczne	Szkolnictwo wyższe w obliczu zacieśniających się relacji ekonomicznych, społecznych i politycznych, w czasie globalizacji powinny dynamicznie reagować na globalny kontekst przemian. Wiąże się to z otwieraniem na świat, globalnym urynkowaniem, konkurencyjnością w kontekście internacjonalizacji uczelni.
	Ekonomiczne	Może występować niedofinansowanie uczelni, w tym ograniczone środki na wsparcie badań, tworzenie programów w językach obcych czy promocję zagraniczną, które są droższe w porównaniu do takich aktywności realizowanych w języku narodowym.
	Demograficzne	Trendy demograficzne i wpływ na internacjonalizację. Prognozy regresji demograficznej i spadek rekrutacji studentów z rynku krajowego może skłaniać uczelnie do większego udziału cudzoziemców w społeczności studentów.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: B. Siwińska, *Uniwersytet ponad granicami, internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014, s. 119-138.

M. Klemenčič zwraca uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt warunkujący powodzenie i skalę umiędzynarodowienia. Autorka rozważa specyfikę centrum i peryferii w internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Istnieją miasta i regiony w obrębie krajów, jak i kraje uważane za centra. Są też miejsca mniej atrakcyjne dla obcokrajowców, uważane za peryferia. Uczelnie w centrach mają naturalne atuty i lepszy punkt wyjścia do internacjonalizacji. Ośrodki te zazwyczaj charakteryzują się kombinacją korzystnych warunków życia i pracy. Studenci są tam zwykle przyciągani w poszukiwaniu dobrej edukacji i możliwości zatrudnienia. Są też inne kraje, mniej atrakcyjne dla obcokrajowców, ograniczone przez kryzys gospodarczy, ubóstwo, konflikty zbrojne, nierówności w dochodach, niskie szanse edukacyjne itd., są to miejsca, z których ludzie się wyprowadzają. W Europie Niemcy, Wielka Brytania, Włochy, Hiszpania i Francja należą do krajów o największym napływie cudzoziemców, stąd można je uznać za centra. Przykładami krajów peryferyjnych, bez

znaczącego napływu cudzoziemców lub z rosnącą emigracją, są kraje bałtyckie, państwa wyszehradzkie, Grecja, Portugalia, Cypr, Malta, Rumunia, Bułgaria, Słowenia i Chorwacja. Stąd też podejścia do internacjonalizacji mogą się różnić, zwłaszcza między uczelniami zlokalizowanymi w centrach, w przeciwieństwie do tych na peryferiach²⁸⁸.

Z powyższą opinią można także powiązać podejście prezentowane przez L. Cerna, który analizuje, w jaki sposób strategie uniwersyteckie współdziałają z polityką krajową wobec studentów zagranicznych. Polityka narodowa definiowana jest tutaj jako podejście rządów do przyciągania i zatrzymywania studentów zagranicznych oraz pozycjonowania kraju w międzynarodowej konkurencji. Poszczególne państwa mogą stwarzać sprzyjające warunki, umożliwiając zagranicznym studentom osiedlanie się i pracę w swoich krajach i tym samym wspierać strategię umiędzynarodowienia swoich uczelni, w tym poprzez zapewnienie środków finansowych i pomocy technicznej. Możliwe interakcje między polityką kraju i uczelni prezentuje tabela 16.

Tabela 16. Interakcje między polityką krajową a strategiami uniwersytetów wobec studentów zagranicznych

Państwo	Uniwersytet	Ułatwia internalizację (np. jasna strategia, wystarczające zasoby, autonomia)	Utrudnia internacjonalizację (np. brak odpowiedniego finansowania, brak jasnej strategii, brak zdolności, ograniczona autonomia)
Ułatwia internalizację (np. korzystna polityka imigracyjna, finansowanie uczelni, jasna polityka internacjonalizacyjna)	Pozytywna synergia	I	III
Utrudnia internacjonalizację (np. restrykcyjna polityka imigracyjna niewystarczające finansowanie, brak jasnej polityki internacjonalizacyjnej)	Niezgodność/konflikt	II	IV

Źródło: L. Cerna, *The Internationalisation of Higher Education: Three European Universities in Comparative Perspective*, "University of Oxford Working Paper", nr 114, Centre on Migration, Policy and Society 2014, s. 7, za: F. Hénard, L. Diamond, D. Roseveare, *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*, OECD Higher Education Programme 2012.

Strategie uczelni mogą współdziałać z polityką kraju w celu ułatwienia umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego poprzez tworzenie synergii. W sytuacji jednak, kiedy strategie na dwóch poziomach zaprezentowanych w tabeli są niespójne, mamy do czynienia z niedopasowaniem, a nawet kolizją, co może w rzeczywistości utrudniać internacjonalizację²⁸⁹.

²⁸⁸ M. Klemenčič, *Internationalisation of Higher Education in the peripheries*, "Internationalisation of Higher Education" 2015, nr 3, s. 2-4.

²⁸⁹ L. Cerna, *The Internationalisation of Higher Education: Three European Universities in Comparative Perspective*, "University of Oxford Working Paper", nr 114, Centre on Migration, Policy and Society 2014, s. 7, za: F. Hénard, L. Diamond, D. Roseveare, *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*, OECD Higher Education Programme 2012.

Nie można pominąć również faktu, że model uniwersytetu, analizowany szerzej w rozdziale 2. niniejszej pracy, może determinować kierunek i zakres umiędzynarodowienia.

Analizę taką podejmuje K. Wysocka, która twierdzi, że wskazanie niezawodnych czynników sukcesu dla internacjonalizacji jest trudne. W dużej mierze uwarunkowania organizacyjne i funkcjonalne powiązane z danym modelem uniwersytetu mają wpływ na jego przystosowanie do umiędzynarodowienia. Zdaniem autorki należy mieć na uwadze, że obszar umiędzynarodowienia uczelni jest procesem wymagającym czasu, a podejmowane działania i inwestycje w tym zakresie są długoterminowe. Ważna jest względna stałość kluczowych założeń i priorytetów jak np. kierunek ekspansji. W tym aspekcie ważne jest przyjęcie przez uczelnie odpowiedniej strategii, dopasowanej do specyfiki uczelni oraz realizacja działań zgodna z jej założeniami. K. Wysocka zauważa, że najczęściej zwolennicy uniwersytetu tradycyjnego, humboldtowskiego opierają się raczej na przeszłości i tradycji, podczas gdy reprezentanci modelu uniwersytetu przedsiębiorczego bardziej odnoszą się do przyszłości i odpowiedzi na oczekiwania otoczenia. W pierwszym modelu widoczne jest też słabsze przygotowanie instytucjonalne do organizacji działań umiędzynarodawiających, które nie są celem samym w sobie. Działania skupiają się głównie na wolności nauki i badań ponad granicami. W przypadku z kolei uniwersytetu przedsiębiorczego mamy do czynienia z lepszym przygotowaniem ideowym, organizacyjnym, profesjonalnym zarządzaniem, zauważalne jest większe wyczucie potrzeb rynku i otoczenia, co sprzyja internacjonalizacji uczelni. Staje się ona odpowiedzią na współczesne wyzwania, globalizację, postęp techniczny²⁹⁰.

Uzupełniając informacje przedstawione w odniesieniu do analizy uwarunkowań omawianych przez różnych autorów oraz ich interpretacji, można zauważyć, że zastosowanie mogą mieć różne koncepcje i podejścia do umiędzynarodowienia w zależności od specyfiki otoczenia oraz warunków sprzyjających, bądź nie sprzyjających, internacjonalizacji. Odzwierciedleniem takiej sytuacji mogą być koncepcje umiędzynarodowienia stosowane w zależności od specyficznego kontekstu, rodzaju uczelni oraz sposobu, w jaki uczelnie są zakorzenione w danym kraju. W konsekwencji można przypuszczać, że zastosowane strategie umiędzynarodowienia oraz wynikający z nich zakres realizowanych aktywności, kształtowany przez różne relacje z rynkiem i społeczeństwem, ostatecznie będą się różnić w poszczególnych krajach i uczelniach. Nasuwa się pytanie, w jakim zakresie można zaobserwować różnice, bazując zarówno na opracowaniach wtórnych, jak i opracowując pionierskie badania w tym zakresie.

²⁹⁰ K. Wysocka, *Jaki uniwersytet, taka internacjonalizacja, czyli o tym, jak i dlaczego kwestia modelu uniwersytetu ma wpływ na jego internacjonalizację na przykładzie Polski*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.) *Czas Internacjonalizacji II, perspektywy, priorytety, projekty*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2017, s. 83-93.

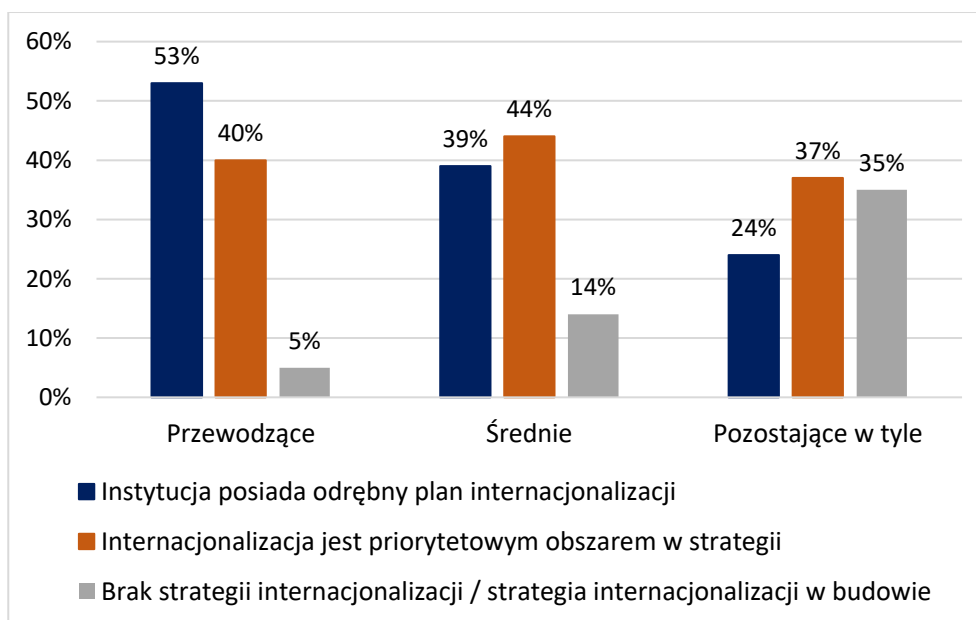
4.5. Zróżnicowanie umiędzynarodowienia jako podstawa badań komparatystycznych

Mając na uwadze pewną indywidualizację podejścia do obszaru umiędzynarodowienia konieczne jest zwrócenie uwagi, jak uczelnie podchodzą do tworzenia strategii umiędzynarodowienia pod wpływem wskazanych w poprzednim punkcie uwarunkowań.

Zdaniem F. Hunter ta sama globalna presja generuje nowe modele krajowych ram prawnych, modyfikując warunki, w jakich działają uczelnie. Większa autonomia i odpowiedzialność w zakresie zarządzania, organizacji i możliwości finansowych zarówno poszerza, jak i nakłada ograniczenia na zakres działań, prowadząc do zróżnicowanych ścieżek rozwoju i stosowanych narzędzi. Niezależnie od otoczenia zewnętrznego każda uczelnia ma również do dyspozycji swoje unikalne cechy instytucjonalne, które mogą odegrać kluczową rolę w kształtowaniu jej przyszłości. Różnice w wieku, wielkości, lokalizacji, konfiguracji akademickiej i bazie zasobów mogą mieć wpływ na zdolności i ambicje, a dziedzictwo historyczne i poczucie celu mogą mieć decydujący wpływ i stanowić potencjał, aby stać się kluczowym czynnikiem w tworzeniu spójnej, oryginalnej i zrównoważonej strategii międzynarodowej²⁹¹.

Warto w tym miejscu przybliżyć, w jakim stopniu stosowanie strategii umiędzynarodowienia jest traktowane priorytetowo przez różne uczelnie. Pomocne mogą być dane z raportów The EAIE Barometr (wykres 10) ilustrujące obecność strategii umiędzynarodowienia w zależności od zaawansowania we wdrożeniu internacjonalizacji.

Wykres 10. Obecność strategii umiędzynarodowienia w zależności od zaawansowania w internacjonalizacji



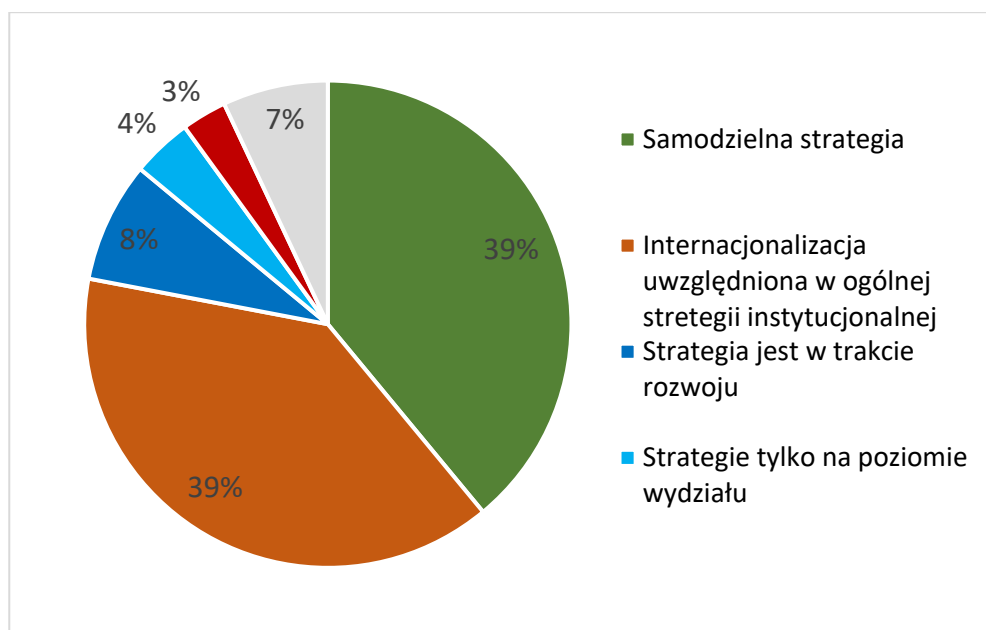
Źródło: L. Engel, A.-M. Sandström, R. van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (executive summary)*, European Association for International Education, Amsterdam 2015, s. 8.

²⁹¹ F. Hunter, *European Universities: Victims or agents of change? w: Internationalization revisited: New dimensions in the internationalization of higher education*, Centre for Applied Research on Economics and Management, Amsterdam 2011, s. 111-112.

Instytucje wiodące w internacjonalizacji posiadają osobny plan strategiczny umiędzynarodowienia częściej (53%) niż uczelnie uważane za mniej skuteczne (39% i 24%). Natomiast wśród instytucji mniej zaawansowanych w internacjonalizacji, znaczna liczba (35%) nie ustaliła żadnej strategii umiędzynarodowienia lub zadeklarowała, że plan strategiczny jest wciąż w fazie rozwoju, w porównaniu do zaledwie 5% przy uczelniach wiodących²⁹².

Wykres 11 bazujący na wynikach badań przeprowadzonych trzy lata później ilustruje z kolei obecność strategii międzynarodowej w uczelni oraz jej charakter w organizacji.

Wykres 11. Obecność strategii międzynarodowej



Źródło: A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 21.

Zdecydowana większość respondentów potwierdza, że ich uczelnia ma albo samodzielną strategię umiędzynarodowienia całej instytucji lub że umiędzynarodowienie jest uwzględnione w ogólnej strategii instytucjonalnej²⁹³.

Z powyższych informacji i różnego stopnia priorytetyzacji umiędzynarodowienia wyrażonego zakresem stosowanych strategii można sądzić, że oprócz uwarunkowań dodatkowo nieco odmienne czynniki motywują uczelnię do intensyfikacji stopnia ich internacjonalizacji. Ważne jest w tym kontekście zwrócenie uwagi na kluczowe rodzaje bodźców, które mogą motywować uczelnie do rozwoju obszaru międzynarodowego.

²⁹² L. Engel, A.-M. Sandström, R. Van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (executive summary)*..., dz. cyt., s. 8.

²⁹³ A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*..., dz. cyt., s. 21.

P.G. Altbach i J. Knight wskazują na kilka ważnych czynników oraz źródeł potencjału umiędzynarodowienia będących rodzajem bodźca do rozpoczęcia i rozwoju internacjonalizacji uczelni. Autorzy uważają, że²⁹⁴:

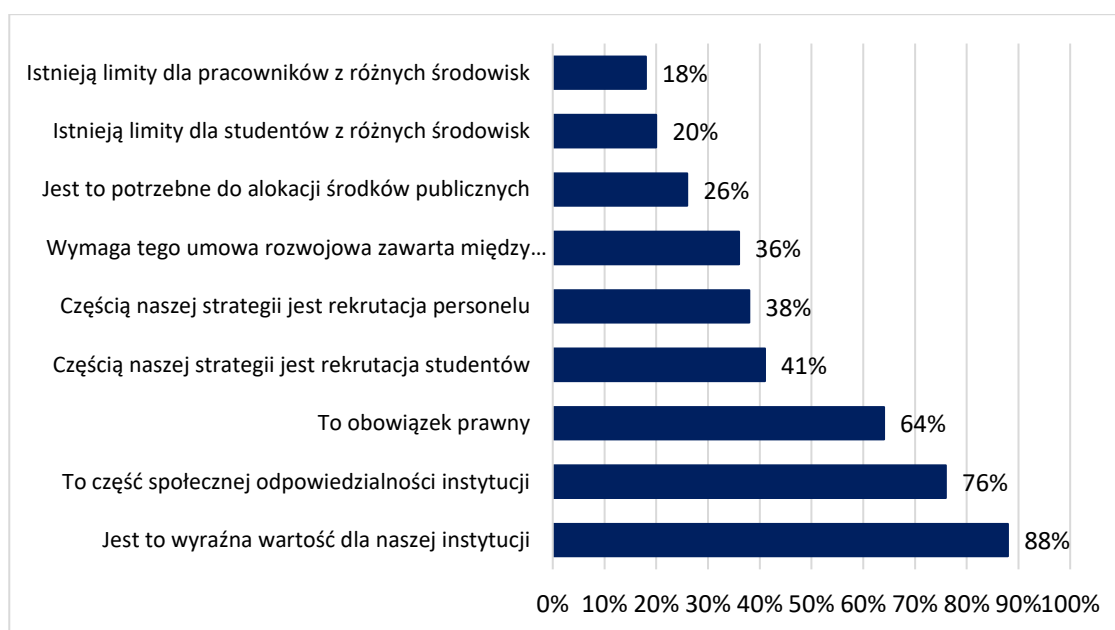
- Dla wielu uczelni motywacją do umiędzynarodowienia mogą być potencjalne zyski w postaci finansowej. Szczególnie jest to kluczowy motyw dla wszystkich projektów internacjonalizacji w sektorze uczelni „for profit” oraz dla niektórych tradycyjnych uniwersytetów „non-profit” z problemami finansowymi. W tym celu wiele krajów rekrutuje studentów z zagranicy, aby zarabiać na wysokich opłatach za studia — w tym Australia, Kanada, Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone.
- Dla innych uczelni z kolei motywacją może być realizowanie tradycyjnej formy umiędzynarodowienia, które koncentrują się na tym, aby zapewnić studentom perspektywy międzynarodowe i międzykulturowe, podnieść jakość programów nauczania, wzmocnić nauczanie języków obcych, zwiększyć konkurencyjność, prestiż czy rozwinąć partnerstwa strategiczne.
- Innym ważnym aspektem mającym przełożenie na wskaźniki umiędzynarodowienia są źródła potencjału, na których uczelnie mogą bazować. Autorzy zaliczają do nich: (1) absorpcję popytu - odsetek młodych ludzi zainteresowanych edukacją wyższą na całym świecie wzrósł wraz z mistyfikacją szkolnictwa wyższego. Popyt rośnie, nawet w krajach, w których nadal zapisuje się mniej niż 20% grupy wiekowej, takich jak Indie, Chiny i duża część Afryki. Wiele uczelni, głównie tych „for profit”, dąży do zapewnienia dostępu studentom w krajach, w których brakuje krajowych zdolności do zaspokojenia popytu. Dostęp może przybierać różne formy: filie zagraniczne, franczyzy akademickie czy niezależne instytucje oparte na zagranicznych modelach akademickich; (2) model internacjonalizacji europejskiej – UE promuje i finansuje programy, takie jak Erasmus, które zapewniają dużej liczbie studentów, w tym kilku państwom spoza UE, które przystąpiły do Procesu Bolońskiego, doświadczenia akademickie poza krajem ojczystym. Zakres europejskiej integracji regionalnej rozszerza się, a obecnie Proces Boloński harmonizuje całe systemy akademickie; (3) w zakresie finansowania edukacji, niezależnie od rządów, instytucji akademickich czy filantropijnych zauważalny jest trend i gotowość do samofinansowania edukacji przez studentów, którzy sami lub ich rodziny finansują edukację, a grupa ta obecnie wynosi ponad dwa miliony studentów na świecie.

W kontekście rozpatrywania różnorodności w budowaniu strategii internacjonalizacji należy również mieć na uwadze uwzględnianie i promowanie przez uczelnie takich wartości jak równość,

²⁹⁴ P.G. Altbach, J. Night, *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*, “Journal of Studies in International Education” 2007, nr 3 / 4, s. 290-294.

różnorodność i włączenie społeczne. Wyniki badań przedstawione w raporcie „Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions” pokazują, że włączenie powyższych wartości wzmacnia rozwój uczelni poprzez jej umiędzynarodowienie. Równość, różnorodność i włączenie społeczne mogą stanowić ważną część strategii uczelni (wykres 12). Wartości te podkreślają otwartość uczelni, chęć interakcji z otoczeniem, ciągłej ewolucji, kreatywności poprzez różnorodność czy ich społecznej odpowiedzialności, korelacji między wartościami instytucji a oczekiwaniami w społeczeństwie²⁹⁵.

Wykres 12. Powody uwzględnienia przez uczelnie równości, różnorodności i włączenia



Źródło: A.-L. Claeys-Kulik, T. Ekman Jørgensen, H. Stöber, *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions*, European University Association, Bruksela 2019, s. 16.

4.5.1. Indywidualne strategie umiędzynarodowienia uczelni

Uwzględnienie indywidualnych bodźców, motywacji i promowanych wartości, a także potencjału do rozwoju umiędzynarodowienia może zatem znaleźć odzwierciedlenie w oryginalnych strategiach wybranych uczelni. W kontekście tworzenia strategii ważne jest przeanalizowanie, jak wygląda przykładowy proces jej tworzenia, a następnie zakresu. Przydatne może być poznanie koncepcji tworzenia strategii internacjonalizacji zaprezentowanej w publikacji „Effective strategic management of internationalisation”. W koncepcji główna uwaga zwrócona jest na rodzaj konstruowanych pytań na danych etapach strategii, gdzie znalezienie właściwych odpowiedzi ma nadać kierunek opracowanemu dokumentowi rozwojowemu. Zdaniem autorów prezentowanej koncepcji, strategia powinna zawierać siedem etapów (tab. 17). Ich zestawienie wraz z pytaniami w odniesieniu do danego etapu strategii pokazuje, że w zależności od decyzji, możliwości

²⁹⁵ A.-L. Claeys-Kulik, T. Ekman Jørgensen, H. Stöber, *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions*, European University Association, Bruksela 2019, s. 15-16.

wdrożenia działań wynikających ze strategii uczelnia może obrać nieco inną drogą rozwoju w zakresie aktywności międzynarodowej.

Tabela 17. Etapy tworzenia strategii internacjonalizacji

Etap strategii	Rodzaje pytań stosowanych do opracowania danego etapu strategii
Analiza otoczenia	<ul style="list-style-type: none"> • Jaka jest specyfika uczelni, jej rola i misja? • Jak postrzegana jest rola umiędzynarodowienia przez kadre zarządzającą uczelni? • Jaka są oczekiwania w otoczeniu uczelni, w kraju lub regionie, co jest istotne dla opracowania kierunków internacjonalizacji instytucji szkolnictwa wyższego?
System finansowy	<ul style="list-style-type: none"> • Z jakich źródeł uczelnia finansuje swoją działalność? • Jaki jest całkowity budżet uczelni? • Ile kwotę uczelnia przeznaczają na internacjonalizację?
System planowania	<ul style="list-style-type: none"> • Jaką uczelnia ma wizję, misję i cele internacjonalizacji? • Jak powyższe trzy pozycje odzwierciedlają misję całej uczelni? • Jak powinny być zrealizowane, jaka jest strategię i plany operacyjne, w tym budżety, terminy i osoby odpowiedzialne?
System organizacyjny	<ul style="list-style-type: none"> • Czy funkcjonuje sprawna jednostka ds. współpracy międzynarodowej? • Czy funkcjonuje formalne i nieformalne zaangażowanie pracowników w rozwój aktywności międzynarodowej?
System implementacji	<ul style="list-style-type: none"> • Kto jest odpowiedzialny za zarządzanie internacjonalizacją uczelni? • Jak w praktyce funkcjonuje biuro międzynarodowe? • Czy plany omawiane są z kierownictwem najwyższego szczebla? • Jaka jest rola studentów lub też unii studentów?
System komunikacji – zarządzanie wiedzą	<ul style="list-style-type: none"> • Jak uczelnia zarządza przepływami wiedzy? Jak powstaje wzajemne zrozumienie?
System oceny	<ul style="list-style-type: none"> • Kto przeprowadza ocenę internacjonalizacji i jej poszczególne obszary? • Jak uczelnia rozpoznaje jakiej pomocy oczekują nauczyciele i badacze od personelu odpowiedzialnego za internacjonalizację? • Czy uczelnia uwzględnia punkt widzenia studenta, wykładowcy i administracji? • Jakie są przedziały czasowe oceny?

Źródło: Ch. Parsons, M. Söderqvist, *Effective strategic management of internationalisation*, EAIE Occasional Paper 18, Drukkerij Raddraaier, Amsterdam 2005, s. 46-52.

W odniesieniu do stawianych pytań w tabeli 17 autorzy raportu podkreślają, że wielu menedżerów ds. internacjonalizacji dostrzega wagę dokładnej analizy otoczenia w celu przewidywania zagrożeń i szans dla kierunku jej rozwoju. W odniesieniu do finansowania ma ono kluczowe znaczenie w dzisiejszych organizacjach - bez odpowiedniego budżetu uczelnia może mieć ograniczone pole w decyzjach, co może z kolei prowadzić do braku efektywności. Planowanie jest ważne na co najmniej dwóch poziomach: (1) treść internacjonalizacji instytucji szkolnictwa wyższego musi być określona dla własnego kontekstu, (2) planowanie internacjonalizacji musi być zintegrowane z innymi działaniami planistycznymi instytucji. Można wskazać wiele przykładów zróżnicowanych strategii i planów operacyjnych z różnych uczelni. Ponadto dobra organizacja funkcji zarządczych ułatwia realizację umiędzynarodowienia uczelni. Umieszczenie Biura

Międzynarodowego w strukturze jest niezbędne do wypełniania jego zadań: wymaga ono władzy organizacyjnej i autorytetu. Wybrane procesy można łatwiej prowadzić, jeśli Biuro Międzynarodowe jest blisko Rektora, ma uprawnienia wykonawcze i decyzyjne oraz odpowiedni budżet i zasoby kadrowe. Internacjonalizacja może być zorganizowana centralnie lub w sposób zdecentralizowany lub jako połączenie obu rozwiązań. Inny często wymieniany problem dotyczy osób pracujących w jednej instytucji oraz formy i skuteczności komunikacji. Przy zarządzaniu internacjonalizacją można wskazać wiele współzależności, co wymaga licznych kontaktów sieciowych. Ostatecznie dobry system oceny wewnętrznej jest kluczowy dla holistycznego myślenia zarządczego i jest podstawą dla dalszego systemu planowania²⁹⁶.

Koncepcje przyjmowanych do realizacji strategii umiędzynarodowienia mogą mieć bardzo różne formy, w tym odpowiednio ukierunkowana polityka danego kraju może wspierać wybrany model strategicznego rozwoju. Jako przykład można zwrócić uwagę na klasyfikacje strategii opisaną przez S. Vincenta-Lancrina. Autor wskazuje na charakterystyczne działania uczelni, które można wpisać w jedną z czterech strategii (tab. 18).

Tabela 18. Główne strategie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego

Specyfika strategii	Charakterystyka strategii
Strategia oparta na wzajemnym zrozumieniu	Wspiera międzynarodową mobilność krajowych i zagranicznych studentów oraz nauczycieli-naukowców poprzez stypendia i programy wymiany akademickiej. Jako typowe przykłady można wymienić programy takie jak Fulbright i Sokrates-Erasmus
Strategia oparta na doskonałości i rywalizacji o talenty	Wiąże się z bardziej intensywnym, proaktywnym podejściem do rekrutacji studentów zagranicznych. Zgodnie z logiką gospodarki opartej na wiedzy ma na celu przyciągnięcie utalentowanych studentów i pracowników akademickich, którzy mogą stać się pracownikami o wysokich kwalifikacjach, podnosząc jakość i konkurencyjność gospodarki kraju i szkolnictwa wyższego.
Strategia oparta na generowaniu przychodów	Ma cel bezpośrednio komercyjny, obejmuje pozyskiwanie studentów z zagranicy, a także rozwijanie eksportu usług edukacyjnych z opcją pobierania opłat od studentów zagranicznych, którzy generują dodatkowy dochód dla instytucji szkolnictwa wyższego.
Strategia oparta na rozwoju zdolności	Polega na zachęcaniu do studiowania za granicą oraz zakładaniu instytucji zagranicznych w kraju. Dotyczy to głównie krajów rozwijających się. Kiedy w kraju brakuje zdolności do zaspokojenia całego zapotrzebowania na szkolnictwo wyższe lub nie ma krajowego systemu o odpowiedniej jakości, edukacja transgraniczna może pomóc wzmocnić jego potencjał w zakresie oferty edukacyjnej i zasobów ludzkich dla gospodarki i szkolnictwa wyższego.

Źródło: OECD - Centre for Educational Research and Innovation, *Higher Education to 2030*, "Globalization" 2009, nr 2, s. 73-77.

W odniesieniu do uwarunkowań, indywidualnych bodźców rozwoju internacjonalizacji, możliwości wdrożeniowych można stwierdzić, że w praktyce mogą wystąpić odmienne ścieżki

²⁹⁶ Źródło: Ch. Parsons, M. Söderqvist, *Effective strategic management of internationalisation*, EAIE Occasional Paper 18, Drukkerij Raddraaier, Amsterdam 2005, s. 46-52.

w rozwoju obszaru umiędzynarodowienia uczelni. Z jednej strony trendy wskazują na stosowanie i priorytetyzację zbliżonych rozwiązań w zakresie umiędzynarodowienia, wspieranych dodatkowo przez odpowiednią politykę europejską i stosowane narzędzia, programy w odniesieniu do edukacji, głównie te wynikające z Procesu Bolońskiego i jego kontynuacji. Taka tendencja nawiązuje do zachowań konwergencyjnych w rozwoju szkolnictwa wyższego, opisanych w rozdziale 3. niniejszej pracy. Z drugiej strony uwarunkowania opisane powyżej prowadzą do pewnych przejawów dywergencji, różnicowania rozwiązań. Tendencja taka widoczna jest np. w odniesieniu do głównych celów umiędzynarodowienia, realizowanych strategii i wynikających z nich aktywności internacjonalizacji.

4.5.2. Wybrane wyniki umiędzynarodowienia wskazujące na różnicowanie osiągnięć

Mając na uwadze możliwość realizowania odmiennych strategii internacjonalizacji, można skierować analizę na porównanie wybranych osiągnięć w zakresie umiędzynarodowienia i ich różnicowanie. W zakresie przyjętych celów internacjonalizacji dane w tabeli 19 pokazują porównanie poszczególnych regionów świata i występujące różnice.

Tabela 19. Główne cele umiędzynarodowienia według regionu

	EHE A	Północ Europy	Wschód Europy	Południ e Europy	Zachód Europy	Zachód Azji
Przygotowanie studentów do życia w globalnym świecie	76%	76%	62%	76%	90%	63%
Poprawienie jakości kształcenia	65%	63%	61%	62%	68%	73%
Reputacja/ konkurencyjność instytucji	53%	47%	63%	62%	46%	55%
Poprawienie jakości badań	38%	38%	40%	38%	34%	42%
Korzyści finansowe	12%	18%	17%	14%	5%	5%
Lepsza obsługa lokalnej społeczności	11%	10%	9%	12%	13%	7%
Reagowanie na zmiany demograficzne	8%	9%	9%	6%	8%	0%
Inne	2%	1%	1%	1%	3%	1%
Nie wiem	0%	0%	1%	1%	0%	0%

● Cel 1 ● Cel 2 ● Cel 3

Źródło: A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAI Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 13.

W tabeli wybory najważniejszych trzech priorytetów zaznaczone są kolorami. Zauważalne są różnice przy porównywaniu wyników według regionów. Wyniki pokazują, że na przykład wśród respondentów w Europie Zachodniej aż 90% wskazało przygotowanie studentów do

zglobalizowanego świata i zwiększanie szans na zatrudnienie studentów jako ważny cel internacjonalizacji, a w Europie Wschodniej tylko 62 %. Można też zakładać, że wystąpią różnice również pomiędzy danymi krajami w wybranych regionach. Warto zatem zwrócić uwagę, opierając się również na wynikach badań wtórnych, jakie cele są priorytetowe dla poszczególnych krajów (tab. 20). Konstrukcja badania pozwalała na wybór pięciu priorytetowych celów dla respondentów z danego kraju.

Tabela 20. Pięć najważniejszych powodów do internacjonalizacji w poszczególnych krajach

	Albania	Austria	Belgia (flandzka)	Belgia (francuska)	Bułgaria	Chorwacja	Cypr	Czechy	Dania	Estonia	Finlandia	Francja	Grecja	Gruzja	Hiszpania	Irlandia	Litwa	Łotwa	Niemcy	Niderlandy	Norwegia	Polska	Portugalia	Rosja	Rumunia	Słowenia	Szwajcaria	Szwecja	Turcja	Ukraina	Węgry	Wielka Brytania	Włochy	EHEA				
Poprawa jakości kształcenia	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	3	1	1	3	4	1	1	3	2	1	2	3	5	1	1									1			
Przygotowanie studentów do życia w globalnym świecie	3	1	1	1	5	2	5	2	1	5	1	1	2	4	4	2	3	5	1	1	3		1			3	1	2	2				4	1	4	2		
Przyciągnięcie większej ilości studentów zza granicy				4	4		3	4		4		2	5		2	1	2	2	4	3	4	1	2	3	2	5	5	4	4			2	3	1	3			
Poprawa reputacji międzynarodowej	4	5	5	3	2	4		5			4	4	4	5	1	5	4	3	5	5		3	5	1	3	2	2		3	3			2	2	4			
Poprawa jakości badań i rozwoju	2		4		3	3	2	3		2	3	5	3	2	5		5	4			2	4	4	4	4	4	4	3	3	5	2			5	5			
Zwiększenie konkurencyjności	5	3					4		5	3			3						2			5		2	5		4	5		5	5	5			6			
Wymagania rynku pracy	4	3	5		5			3	5											4										4						7		
Korzyści finansowe dla instytucji																3																3				8		
Dostosowanie polityki organizacji do europejskiej polityki internacjonalizacji																																					9	
Przyciągnięcie większej ilości studentów lokalnych																																					10	
Dostosowanie polityki organizacji do narodowej polityki internacjonalizacji									4													5															11	
Przyciągnięcie więcej międzynarodowych pracowników																																						12
Budowanie potencjału w krajach rozwijających się																																						13

Źródło: L. Engel, A.-M. Sandström, R. Van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (executive summary)*, European Association for International Education, Amsterdam 2015, s. 104-105.

Na podstawie informacji w tabeli można zauważyć, że chronologia rozkładu pięciu najważniejszych celów w poszczególnych krajach jest zróżnicowana. W odniesieniu do opracowywania koncepcji autorskiego badania, którą stosuje autor niniejszej pracy (rozdział 5. i 6.), istotne jest uwzględnianie indywidualizacji w podejściu do umiędzynarodowienia.

Osiągnięcie wyżej wymienionych celów wiąże się nieodłącznie z zastosowaniem określonych narzędzi i aktywności w obszarze internacjonalizacji. Koncentrując analizę na obszarze działania

instytucji szkolnictwa wyższego w Europie, można sprawdzić, w jakie aktywności w zakresie internacjonalizacji realizują uczelnie europejskie. W badaniu przeprowadzonym przez EAIE respondenci wskazali, jaka jest ich chronologia, a także które z nich traktowane są priorytetowo, a które są tylko podejmowane (wykres 13).

Wykres 13. Działania międzynarodowe traktowane priorytetowo w strategii oraz działania podejmowane

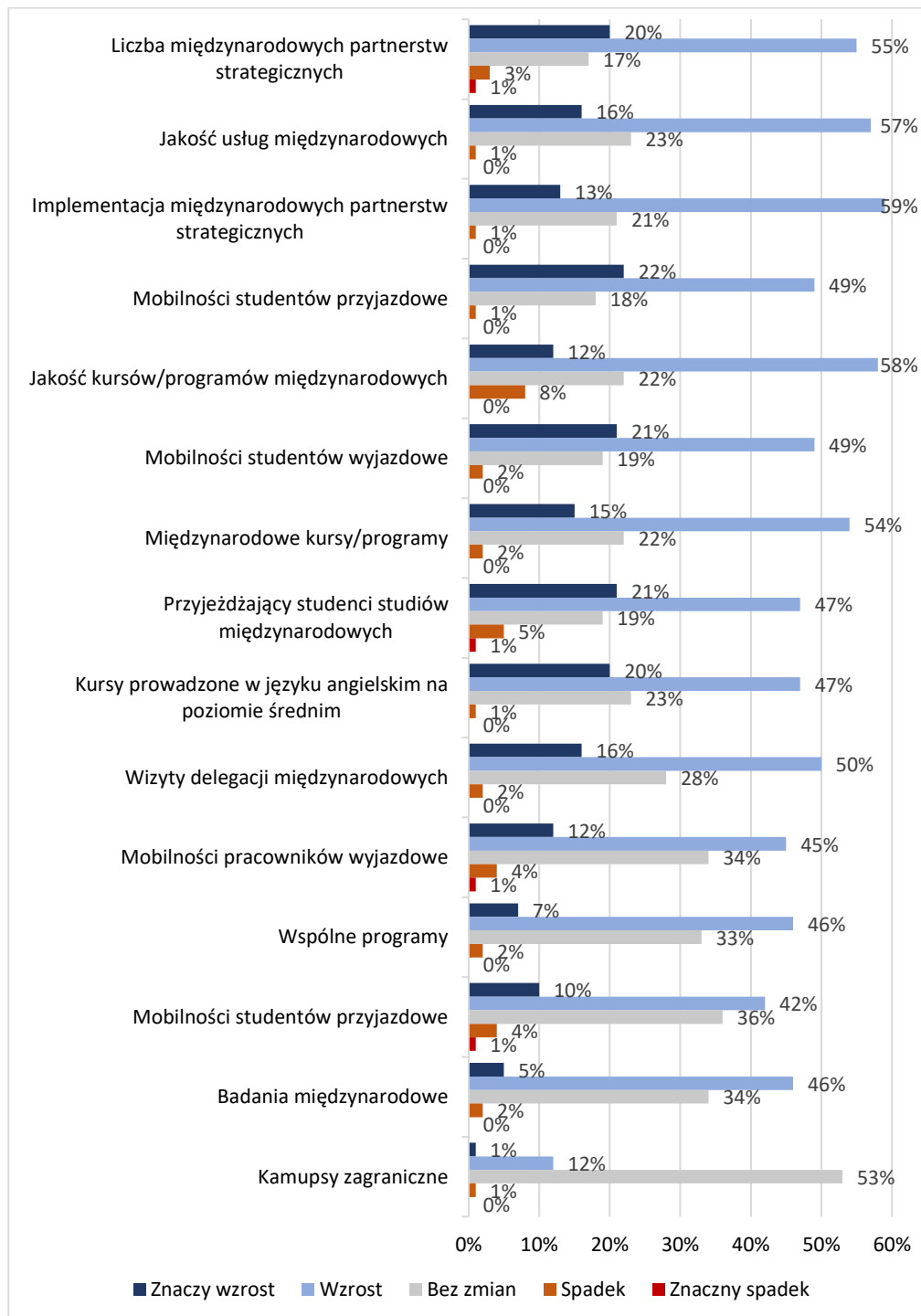


Źródło: A.-M. Sandström, R.Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 16.

Analiza danych dotyczących działań priorytetowych w strategiach uczelni pokazuje, że wysiłki uczelni w zakresie internacjonalizacji w pierwszej kolejności koncentrują się na mobilności i rekrutacji studentów. Można zauważyć również, że widoczne są różnice w traktowaniu danych aktywności i ich ważności w strategii internacjonalizacji uczelni.

Oprócz analizy obserwowanych różnic w obszarze internacjonalizacji należy również mieć na uwadze ewolucję uniwersytetów, opisaną w rozdziale 1. niniejszej pracy, zgodnie z ideą ciągłego doskonalenia pod presją potrzeb otoczenia.

Wykres 14. Dostrzegane zmiany w działaniach na rzecz internacjonalizacji w ciągu ostatnich trzech lat



Źródło: L. Engel, A.-M. Sandström, R. van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (executive summary)*, European Association for International Education, Amsterdam 2015, s. 54.

Proces zmian, mający na celu permanentne poszukiwania najlepszych rozwiązań, może mieć zastosowanie również w odniesieniu do obszaru umiędzynarodowienia. Istotne jest zatem zwrócenie uwagi na badanie wtórne, w którym respondenci uczelni zostali poproszeni o wskazanie najbardziej znaczących zmian dostrzeżonych w ich uczelniach w ciągu ostatnich trzech lat (wykres 14). Analiza danych z wykresu i ewolucji uczelni w obszarze internacjonalizacji, wdrażanych zmian w zakresie realizowanych aktywności pokazują różnice między uczelniami.

Z badań wynika, że respondenci szkół wyższych zaobserwowali znaczny wzrost działań w wielu aspektach internacjonalizacji. Autorzy raportu podkreślają, że w badaniach umożliwiających respondentom wskazywanie zmian i postępów w zakresie internacjonalizacji zaznacza się tendencja różnicująca poszczególne kraje²⁹⁷. Przy konstrukcji badania zastosowanej w niniejszej pracy (rozdz. 5. i 6.) istotne jest uwzględnienie możliwości wskazania przez uczelnie zmian w poszczególnych obszarach umiędzynarodowienia, które wystąpiły w uczelni. Czynniki zmian uwzględniony jest w badaniach.

4.6. Uzasadnienie potrzeby pomiaru umiędzynarodowienia i kierunek badań komparatystycznych

W nawiązaniu do powyższych rozważań i przedstawionych badań, które potwierdzają, że widoczne są różnice w zakresie umiędzynarodowienia uczelni, można stwierdzić, że istnieje szeroki obszar badawczy dotyczący oceny i porównywania stopnia internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w wybranych krajach i uczelniach.

Można wskazać wiele powodów, dla których warto mierzyć internacjonalizację: (1) jako składnik ogólnej wydajności instytucji, (2) jako ocenę skuteczności internacjonalizacji instytucji lub jej komponentu, (3) jako porównywanie z innymi instytucjami czy (4) jako doskonalenie programów i praktyk w ramach internacjonalizacji uczelni. Autorzy raportu „Measuring and Assessing Internationalization” uważają, że doskonalenie jest kluczowym motorem dla każdego rodzaju pomiaru. Jeśli zatem głównym celem pomiaru jest doskonalenie, proces internacjonalizacji powinien mieć jasno określone cele, staranny dobór zastosowanych wskaźników pomiaru, odpowiednie podejście do wyboru badanej grupy i wykonalną liczbę pomiarów. Nie można ignorować faktu, że internacjonalizacja w coraz większym stopniu staje się narzędziem konkurencji między uczelniami. Otoczenie wymaga od instytucji wyróżnienia się na tle konkurencji i ugruntowania swojej marki lub profilu. Wskaźniki pomiaru mogą się wówczas stać wyznacznikami sukcesu. Wraz z wdrożeniem i ewolucją obszaru internacjonalizacji na uczelniach, a następnie dokonywania jej pomiarów uczelnie wskazują na takie wymiary, jak liczbę studentów

²⁹⁷ L. Engel, A.-M. Sandström, R. Van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (executive summary)*..., dz. cyt., s. 53.

zagranicznych, liczbę oferowanych programów kształcenia za granicą czy odsetek studentów podejmujących naukę za granicą. Mogą również zdecydować się na wykorzystanie wskaźników do porównania swoich wyników z wynikami innych instytucji jako narzędzia poprawy jakości, czy w celu wskazania ich przewagi komparatywnej²⁹⁸.

Powstaje pytanie, jak odpowiednio ocenić, zmierzyć umiędzynarodowienie uczelni, jaką metodologię badań zastosować.

Zdaniem H. de Wit można postawić kilka ważnych pytań, które są istotne w przeprowadzaniu oceny umiędzynarodowienia. Autor zalicza do nich takie kwestie jak²⁹⁹:

- Co dokładnie mierzymy?
- Jak mierzymy to, co realizuje uczelnia?
- Jakich wskaźników używamy do oceny?
- Czy oceniamy procesy lub działania?
- Czy stosujemy ilościowe i/lub jakościowe podejście do pomiaru?
- Czy przeprowadzamy oceny w celu poprawy jakości procesu i działań uczelni, czy oceniamy wkład wniesiony przez internacjonalizację do poprawy jakości szkolnictwa wyższego?
- Z jakich instrumentów korzystamy, pomiary ex post lub ex ante, wskaźniki, dobre praktyki, kontrola jakości, akredytacja, certyfikacja, audyty, rankingi?
- Czy koncentrujemy się na nakładach, wynikach i/ lub efektach, korzyściach?

Odpowiedź na powyższe pytania może mieć istotne znaczenie przy konstrukcji badań dotyczących internacjonalizacji. Znalezienie i uzasadnienie odpowiedniego sposobu mierzenia jest kluczowe w kontekście zaproponowania nowej metody oceny analizowanego w niniejszej pracy obszaru funkcjonowania uczelni.

W opinii M. Dymyt „problematyka pomiaru internacjonalizacji uczelni jest złożona, wymaga uwzględnienia uwarunkowań funkcjonowania szkolnictwa wyższego, celów realizowanych na poziomie systemowym i instytucjonalnym. Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób szkoły wyższe powinny planować pomiar internacjonalizacji, jakie obszary aktywności powinny być brane pod uwagę w określaniu i doborze wskaźników, miar, pomocnych w analizie i ocenie sprawności działania oraz doskonaleniu realizowanych strategii”³⁰⁰.

Mając na uwadze prowadzenie badań w grupie uczelni reprezentujących różne kraje, można spodziewać się, że wystąpi zróżnicowanie między nimi. Wśród badanych uczelni mogą znaleźć się jednostki o zaawansowanym procesie rozwoju umiędzynarodowienia jak i te będące w etapie początkowym lub traktujące analizowany obszar niepriorytetowo. W kontekście zatem

²⁹⁸ M. F. Green, *Measuring and Assessing Internationalization*, NAFSA: Association of International Educators 2012, s. 4.

²⁹⁹ H. de Wit, *Internationalisation of Higher Education in Europe...*, dz. cyt., 2010, s. 13.

³⁰⁰ M. Dymyt, *Pomiar umiędzynarodowienia szkół wyższych*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej – Organizacja i zarządzanie” 2018, nr 132, s. 194.

różnorodności uczelni, a także uwarunkowań, które mają wpływ na ich funkcjonowanie, istnieje potrzeba zastosowania odpowiednich wskaźników do pomiaru umiędzynarodowienia. Istotne jest zwrócenie uwagi na ich dobór w zależności od perspektywy umiędzynarodowienia uczelni.

G. Mazurek wyszczególnia cztery takie perspektywy (tab. 21). W perspektywie operacyjnej umiędzynarodowienie nie jest umocowane w strategii uczelni, skupia się na działaniach koordynowanych przez pracowników wykonawczych polegających na zwiększaniu ilości studentów zagranicznych obecnych w kampusie czy liczby osób korzystających z Programu Erasmus +. W ujęciu taktycznym umiędzynarodowienie traktowane jest jako ważny element funkcjonowania uczelni, obejmuje dodatkowe obszary takie jak budowanie zagranicznego partnerstwa, poszukiwanie zagranicznych źródeł finansowania, tworzenie studiów anglojęzycznych. W perspektywie strategicznej znajdujemy obszar umiędzynarodowienia w misji całej uczelni, który obejmuje działania związane z nauką, rozwojem studentów, administracji czy kreowaniem marki. W holistycznym podejściu umiędzynarodowienie traktowane jest jako środek pozwalający skutecznie oddziaływać na otoczenie społeczno-gospodarcze³⁰¹.

Tabela 21. Perspektywy umiędzynarodowienia uczelni

Perspektywa	Obecność w misji	Zaangażowanie uczelni w funkcjonowanie instytucji mnrd.	Umocowanie organizacyjne umiędzynarodowienia	Kluczowi gracze	Perspektywa pomiaru umiędzynarodowienia
Operacyjna	Brak	Nie uczestniczy	Brak na poziomie władz uczelni	Studenci	Proste wskaźniki ilościowe
Taktyczna	Brak	Pasywnie uczestniczy w wybranych aktywnościach	Umiędzynarodowienie jednym z obszarów wybranego prorektora	Studenci, naukowcy	Wskaźniki ilościowe i jakościowe
Strategiczna	Obecne	Aktywnie uczestniczy	Wyodrębniona funkcja na poziomie władz uczelni	Wielu interesariuszy uczelni	Wskaźniki ilościowe, jakościowe, pomiar wpływu na rozwój uczelni
Holistyczna	Obecne	Współtworzy kierunki rozwoju mnrd. szkolnictwa	Wyodrębniona funkcja na poziomie władz uczelni, współrealizowana z rektorem szkoły	Wszyscy interesariusze uczelni, a także ciała doradcze o charakterze międzynarodowym	Dodatkowo – pomiar wpływu na otoczenie międzynarodowe (edukacyjne, społeczne, etc.); standing międzynarodowy

Źródło: G. Mazurek, *Zarządzanie uczelniami międzynarodową – perspektywa krajowa – Akademia Leona Koźmińskiego*, w: B. Siwińska, M. Zimnak (red.), *Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2016, s. 49.

³⁰¹ G. Mazurek, *Zarządzanie uczelniami międzynarodową – perspektywa krajowa – Akademia Leona Koźmińskiego*, w: B. Siwińska, M. Zimnak (red.), *Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2016, s. 48-49.

Analiza informacji zawartych w tabeli pokazuje, że oprócz perspektywy operacyjnej w każdej z pozostałych do pomiaru umiędzynarodowienia zastosowanie mają zarówno wskaźniki ilościowe jak i jakościowe. Informacja taka jest istotna w odniesieniu do prowadzenia badań komparatystycznych w niniejszej pracy, w tym objęcia uczelni o różnym podejściu do umiędzynarodowienia, reprezentujących łącznie trzy kraje. Ważne jest zatem zastosowanie w koncepcji badań miar jakościowych i ilościowych.

Należy zauważyć, że skuteczne przeprowadzenie oceny umiędzynarodowienia i zastosowania form pomiaru wymaga sprecyzowania od jakich grup respondentów należy pozyskiwać informacje oraz jakie obszary internacjonalizacji powinny być uwzględnione w badaniu.

W opinii M. Dymyt w ramach dokonywania pomiaru internacjonalizacji ważne jest uwzględnienie możliwie szerokiej perspektywy informacji od uczestników procesu internacjonalizacji. Jeżeli mieć na uwadze zróżnicowane cele i wymiary umiędzynarodowienia, uczestnicy badań powinni być reprezentowani przez takie grupy jak osoby pełniące rolę decydentów i inicjatorów działań, organizatorów, kadrę administracyjną, naukową i dydaktyczną oraz studentów, jako kluczową grupę czerpiącą korzyści wynikające z aktywności międzynarodowej³⁰².

W odniesieniu do doboru obszarów umiędzynarodowienia, które mogą stanowić podstawę badawczą, ważne jest stworzenie odpowiedniej, uzasadnionej ich listy. Przed ostatecznym takich obszarów, które będą uwzględnione w badaniu należy zwrócić uwagę, jakie obszary traktowane są jako istotne w opinii wybranych autorów.

M. Dymyt podkreśla wagę identyfikacji odpowiednich cech, obszarów internacjonalizacji, których dobro ma kluczowe znaczenie w procesie dokonywania pomiaru i zastosowania miar jakościowych i ilościowych. W opinii autorki taka kategoryzacja może obejmować wskaźniki dotyczące różnych obszarów takich jak³⁰³:

- Specyfika strategii umiędzynarodowienia i jej rola w strategii ogólnej uczelni, odniesienie do misji, wizji i celów strategicznych.
- Umiejscowienie osób i jednostek odpowiedzialnych za działalność międzynarodową w hierarchii i strukturze uczelni i ich wpływ na realizację strategii umiędzynarodowienia.
- Zasięg działania w ujęciu przestrzennym, liczba krajów, z którymi współpracuje uczelnia w realizacji aktywności, członkostwo w sieciach międzynarodowych.
- Zakres i sposób działania uwzględniający obszar dydaktyczny, programy studiów w formie e-learningowej, w tym MOOCS, obszar naukowy, mobilność, wydziały zamiejscowe, projekty o charakterze międzynarodowym, relacje z otoczeniem.

³⁰² M. Dymyt, *Pomiar umiędzynarodowienia...*, dz. cyt., s. 198.

³⁰³ M. Dymyt, *Pomiar umiędzynarodowienia...*, dz. cyt., s. 197-198.

- Zasoby, umiejętności strategiczne, kompetencje i doświadczenie zagraniczne wśród pracowników, ich zaangażowanie w międzynarodowe projekty, system wsparcia studentów i pracowników, źródła finansowania.

W nawiązaniu do powyższego należy zwrócić uwagę, jakie miary najczęściej są stosowane przez wybranych autorów oraz instytucje do analizy i oceny obszaru umiędzynarodowienia (tab. 22).

Tabela 22. Przykładowe miary i obszary stosowane do analizy i oceny umiędzynarodowienia

Y. Gao	G. Elkin, F. Devjee, J. Farnsworth	European Association for International Education	A. Ercol	The International Association of Universities (IAU)
Studenci / międzynarodowa społeczność studencka, międzynarodowe doświadczenie studenckie	Międzynarodowe programy studiów	Międzynarodowa mobilność studentów	Udział międzynarodowych studentów	Struktury zarządzania dla internacjonalizacji
Pracownicy / międzynarodowy profil i doświadczenie pracowników	Międzynarodowe powiązania instytucjonalne	Międzynarodowa mobilność kadry	Udział studentów wyjeżdżających za granicę	Internacjonalizacja w domu
Badania / Międzynarodowe wspólne projekty badawcze, osiągnięcia wdrożeniowe	Programy wymiany studentów	Międzynarodowa rekrutacja studentów	Udział zagranicznej kadry dydaktycznej	Internacjonalizacja badań
Programy studiów / Globalnie akredytowane programy studiów, wspólne programy, specjalności prowadzone w językach obcych	Działalność badawcza i jej międzynarodowe uznanie	Wspólne/podwójne dyplomy	Liczba zagranicznych kampusów	Umiędzynarodowienie programu nauczania
Zarządzanie / Międzynarodowa reprezentacja w przywództwie, zasoby zainwestowane w działalności międzynarodową	Międzynarodowa współpraca badawcza	Programy w języku innym niż lokalny	Liczba umiędzynarodowionych programów nauczania	Polityka językowa
Zaangażowanie / Obecność w międzynarodowych sieciach i partnerstwach	Interakcja pracowników w kontekście międzynarodowym	Międzynarodowe partnerstwa strategiczne	Liczba międzynarodowych projektów badawczych	Partnerstwa strategiczne
Wielokulturowy kampus, Integracja studentów i pracowników akademickich reprezentujących różne kraje	Wsparcie dla studentów zagranicznych	Internacjonalizacja kampusu		Mobilność kadry akademickiej i nieakademickiej

	Uczestnictwo w konferencjach międzynarodowych	Umiejdzynarodowienie domowego programu nauczania		Mobilność studentów
	Zagraniczni studenci	Międzynarodowa rekrutacja pracowników		Edukacja transnarodowa/transgraniczna
	Programy wymiany pracowników	Działania skoncentrowane na międzynarodowych rankingach		Nauka on-line i na odległość
		Kursy rozwijające m.in. świadomość		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie:

- Y. Gao, Constructing internationalisation in flagship universities from the policy-maker's perspective, "Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne" 2014, nr 70, s. 368.
- Y. Gao, A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries, "Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne" 2017, nr 76, s. 321.
- G. Elkin, F. Devjee, J. Farnsworth, *Visualising the "internationalisation" of universities*, "International Journal of Educational Management" 2005, nr 4, s. 9.
- A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 29.
- A. Erkol, Measuring Internationalization of Higher Education Institutions: Selecting Appropriate Criteria, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.) *Czas Internacjonalizacji II, perspektywy, priorytety, projekty*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2017, s. 106.
- International Association of Universities, *Internationalization*, <https://www.iau-aiu.net/Internationalization>, (dostęp: 20.03.2021).

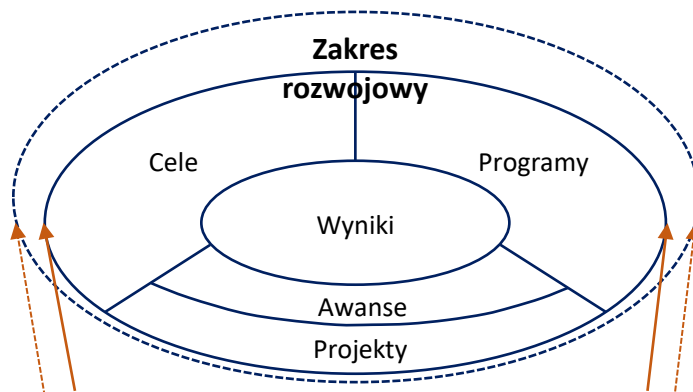
Miary umiejdzynarodowienia wskazane w tabeli 22 oraz obszary wyróżnione przez M. Dymyt, jak również indywidualne doświadczenie i obserwacje autora pracy stanowiły podstawę do stworzenia listy obszarów internacjonalizacji stanowiących podstawę metody badawczej, którą zastosowano w niniejszej pracy. Istotny jest wybór obszarów, z których można uzyskać najbardziej wartościową informację względem zakładanych celów badania. Istotny jest również podział tych obszarów uwzględniający badania oparte na wskaźnikach ilościowych i jakościowych. Szczegóły stworzenia takiej listy będą omówione w rozdziale 6.

Istotne jest również zwrócenie uwagi, w kontekście ciągłej ewolucji uniwersytetów oraz ich dążeniem do doskonałości w tym w obszarze umiejdzynarodowienia na dynamikę zmian. W toku oceny i pomiaru istotne jest uwzględnianie występujących zmian, który dokonują się w określonym czasie. Szerzej koncepcja i konstrukcja badania zaprezentowana jest w rozdziale 5. i 6.

Warto w tej kwestii przytoczyć opinię J. Zhou, który twierdzi, że ocena w internacjonalizacji szkolnictwa wyższego jest skomplikowanym procesem. Wyzwaniem jest fakt, że choć wiele instytucji podejmuje wysiłki na rzecz rozwoju internacjonalizacji, nie są one w stanie dokładnie zmierzyć rozwoju i jego kierunku w czasie. Jak wygląda internacjonalizacja i realizowane działania przez określony czas? Tego typu pytania pozostają ważnym problemem dla obecnych metod oceny. J. Zhou zaproponował podejście systemowe, które traktuje umiejdzynarodowienie

szkolnictwa wyższego jako proces dynamiczny. Każdy system internacjonalizacji ma te same zmienne dynamiczne, takie jak: cele, efekty programów, strategie i projekty. Każdy system też ewoluuje stąd ma tzw. zakres rozwojowy, pokazujący jak zmieniają się priorytety w kolejnych etapach rozwoju (rys. 37)³⁰⁴.

Rysunek 37. Dynamiczny model umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego



Źródło: J. Zhou, *Assessment of Internationalization of Higher Education: Theoretical Contributions and Practical Implications*, NAFSA Research Symposium Series, 2017, s. 34.

Uwzględnienie możliwości oceny umiędzynarodowienia, jeżeli wziąć pod uwagę zmiany działań w czasie, wydaje się ważne w kontekście ciągłego dążenia do doskonałości. Gdy mamy na uwadze zmiany priorytetowych działań w obszarze internacjonalizacji, istotne jest, aby w konstrukcji badań uwzględniać ocenę internacjonalizacji z uwzględnieniem występujących zmian.

4.7. Efektywność i jakość jako zmienne w procesie pomiaru umiędzynarodowienia

W kontekście złożoności zagadnienia dotyczącego szeroko rozumianego umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego oraz w odniesieniu do tematyki niniejszej pracy ważne jest uzasadnienie pomiaru internacjonalizacji z zastosowaniem miar efektywnościowych i jakościowych, co wynika z niżej zaprezentowanych przesłanek.

W opinii autorów „The EAIE Barometer” internacjonalizacja jest zjawiskiem coraz bardziej złożonym, a instytucje szkolnictwa wyższego to wieloaspektowe organizacje podlegające ciągłej ewolucji. Analiza zarówno wskaźników ilościowych, jak i jakościowych może być idealna do oceny pełnego zakresu dynamiki i efektów internacjonalizacji³⁰⁵.

³⁰⁴ J. Zhou, *Assessment of Internationalization of Higher Education: Theoretical Contributions and Practical Implications*, NAFSA Research Symposium Series, 2017, s. 33-35.

³⁰⁵ A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe, Signposts of success*, European Association for International Education, Amsterdam 2019, s. 4.

Poszukując uzasadnienia do zastosowania miar efektywnościowych oraz jakościowych, można odnieść się do omawianego we wcześniejszej części pracy roli otoczenia, czynników zewnętrznych, które determinują funkcjonowanie uczelni.

Ważnymi czynnikami otoczenia, które podkreślają J. K. Hudzik i M. Stohl są rosnące wymagania interesariuszy uczelni, studentów, rodziców, pracodawców, co z kolei wymusza na uczelni sprostanie pojawiającym się potrzebom. W obliczu silnej konkurencji, w tym międzynarodowej, uczelnie muszą zrealizować założone cele, czyli poszukiwać najlepszej drogi do osiągnięcia wysokiej efektywności. W tym kontekście, odnosząc potrzebę konstrukcji odpowiednich badań, można zauważyć, że istnieje potrzeba, aby koncentrowały się one na przeanalizowaniu stopnia realizacji celów umiędzynarodowienia oraz ich wyników. Z uwagi na potrzebę praktycznego zastosowania wyników badań, powinny mieć one charakter badań stosowanych, powinny być wykonalne w wybranych uczelniach, mieć charakter uniwersalny³⁰⁶.

Należy również zwrócić uwagę, że rankingi oraz agencje akredytujące instytucji szkolnictwa wyższego, w odniesieniu do ich odpowiedzialności wobec otoczenia, skłaniają uczelnie do oceny efektywności ich umiędzynarodowienia. Poszukiwane są metody wdrożenia odpowiedniego modelu internacjonalizacji oraz metody, jak trafnie mierzyć wyniki w tym zakresie³⁰⁷.

Ważny w kontekście ukierunkowania badań internacjonalizacji jest również punkt widzenia Dian-Fu Changa i Ni-Jung Lina. Autorzy twierdzą, że wyniki instytucjonalne i efekty uczenia się studentów to dwie uzupełniające się i kluczowe ramy oceny umiędzynarodowienia. Miary te mogą być wykorzystywane przez uczelnie jednocześnie, wzajemnie się uzupełniać. Pomiar wyników jest bardzo ważny i określa jednocześnie jakość w szkolnictwie wyższym³⁰⁸.

Analizując zależność między jakością i efektywnością, warto odnieść rozważania do interpretacji efektywności omawianej w rozdziale 3. W przytoczonych wynikach badań A. Piaseckiej na temat postrzegania efektywności autorka podkreślała utożsamianie efektywności przede wszystkim z wysoką jakością usług edukacyjnych oraz podkreślała, że efektywność odnoszona do sektora uczelni powinna być rozpatrywana w połączeniu z jakością realizowanych działań³⁰⁹.

W kontekście poszukiwania nowoczesnych metod badań nad szkolnictwem wyższym warto również przytoczyć opinię J. Jabłockiej, która twierdzi, że „działalności szkół wyższych zazwyczaj opierają się właśnie na analizach ilościowych wybranych parametrów, jednak w ocenach mających

³⁰⁶ J. K. Hudzik, M. Stohl, *Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalisation*, w: H. de Wit (red.), *Measuring success in the internationalisation of higher education*, the European Association for International Education (EAIE), Amsterdam 2009, s. 11-17.

³⁰⁷ L. G. LeBeau, *A Process Approach to Internationalization – Utilizing De Wit’s Internationalization Circle (Modified Version) for Internationalization Planning*, „International Research and Review” 2018, nr 2, s. 1.

³⁰⁸ D.-F. Chang, N.-J. Lin, *Applying CIPO indicators to examine internationalization in higher education institutions in Taiwan*, „International Journal of Educational Development” 2018, nr 63, s. 21.

³⁰⁹ A. Piasecka, *Postrzeganie efektywności w szkołach wyższych w warunkach społeczeństwa informacyjnego*, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy” 2013, nr 32, s. 266.

wpływać na kształt funkcjonowania uczelni należy wykorzystać również metody jakościowe, oparte na danych „miękkich”, tak aby móc uwzględnić pełen kontekst sytuacyjny”³¹⁰.

Z kolei B. Julkowski uważa, że stosowanie miar efektywnościowych powinno być stosowane z uwzględnieniem jakościowych i merytorycznych ocen³¹¹.

W. Hryniewicka-Filipkowska podkreśla, że szkolnictwo wyższe podlegając postępującemu umiędzynarodowieniu funkcjonuje według powszechnie uznanych standardów, co z kolei wymusza rywalizację w ich obrębie. Konsekwencją, poprzez przyjmowanie globalnej perspektywy działania i rozwoju i tym samym wzmocnienia roli umiędzynarodowienia, jest konieczność wzmocnienia doskonałości i jakości edukacji w rozwoju uczelni³¹².

Powyższy punkt widzenia warto odnieść do badań wtórnych, w których respondenci ocenili potrzebę projakościowego podejścia do edukacji i rozwoju uczelni.

W badaniu przeprowadzonym przez EAIE łącznie 53% respondentów wskazało, że w ich uczelni stosowany jest sformalizowany wewnętrzny system zapewniania jakości działań związanych z internacjonalizacją, w którym jakość oceniana jest systematycznie (33%) lub doraźnie (20%). Respondenci zauważyli, że najczęściej ocenianymi działaniami w wewnętrznych systemach zapewniania jakości ich uczelni były możliwości mobilności międzynarodowej dla studentów krajowych (64%) i pracowników (47%) oraz rekrutacja studentów zagranicznych (40%)³¹³.

Z powyższego badania można zauważyć, że istnieje jeszcze szeroki zakres do wdrożenia systematycznej, bardziej rozbudowanej oceny jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego. Należy zwrócić uwagę, że uczelnie często koncentrują się na badaniu wąskiego wycinka w obszarze umiędzynarodowienia. To z kolei może wyznaczać potrzebę poszukiwania metody badawczej, która objęłaby szerszy zakres działań stosowanych w obszarze internacjonalizacji.

Warto zaznaczyć również, że znaczenie w badaniu jakości obszaru umiędzynarodowienia, podobnie jak w odniesieniu do całej uczelni, potrzebne jest ze względu na³¹⁴:

- Rozliczalność - czyli ocenę czy uczelnia faktycznie świadczy usługi, których oczekują interesariusze.
- Doskonalenie: systematyczna ocena ujawnia mocne i słabe strony oferowanych usług uczelni. Zebrane dane mogą być następnie wykorzystane do doskonalenia jakości.

³¹⁰ B. Julkowski, *Problematyka oceny efektywności szkolnictwa wyższego*, „Gospodarka, rynek, edukacja” Politechnika Gdańska 2014, nr 3, s. 34, za: J. Jabłocka, *Szkolnictwo wyższe: ocenianie, wskaźniki osiągnięć – przegląd problematyki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1995, nr 5, s. 7-22.

³¹¹ B. Julkowski, *Problematyka oceny efektywności szkolnictwa wyższego*, „Gospodarka, rynek, edukacja” Politechnika Gdańska 2014, nr 3, s. 33.

³¹² W. Hryniewicka-Filipkowska, *Jakość w polskim szkolnictwie wyższym. Uwagi w kontekście umiędzynarodowienia*, Wydział Prawa Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017, s. 64-65.

³¹³ A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*..., dz. cyt., s. 27.

³¹⁴ A. Van Gaalen, *Internationalisation and Quality Assurance*, European Association for International Education, Amsterdam 2010, s. 14-16.

- Informacja i przejrzystość: zapewnianie jakości, dostarcza informację studentom, ich rodzicom i przyszłym pracodawcom, nie pozostają ukryte.

Rozpatrując w niniejszej pracy zarówno efektywność i jakość umiędzynarodowienia, należy zwrócić uwagę, jaki jest związek między nimi oraz czy dzięki uwzględnieniu w badaniach tych dwóch aspektów możemy osiągnąć bardziej wartościowe wyniki.

L. Bischof i P. Punco uważają, że strategia zapewniania jakości staje się niejako koniecznością uczelni. Zapewnienie jakości działań międzynarodowych ma z kolei na celu wsparcie w osiągnięciu zamierzonych celów i wyników umiędzynarodowienia. Badanie jakości w projektach współpracy międzynarodowej ocenia, na jakim poziomie znajduje się dana aktywność. Kontrola jakości obejmuje monitorowanie postępów, utrzymywanie koncentracji działań na satysfakcji i motywacji wszystkich partnerów, dokumentowanie wyciągniętych wniosków i identyfikowanie potencjalnych zagrożeń, zanim staną się problemami³¹⁵.

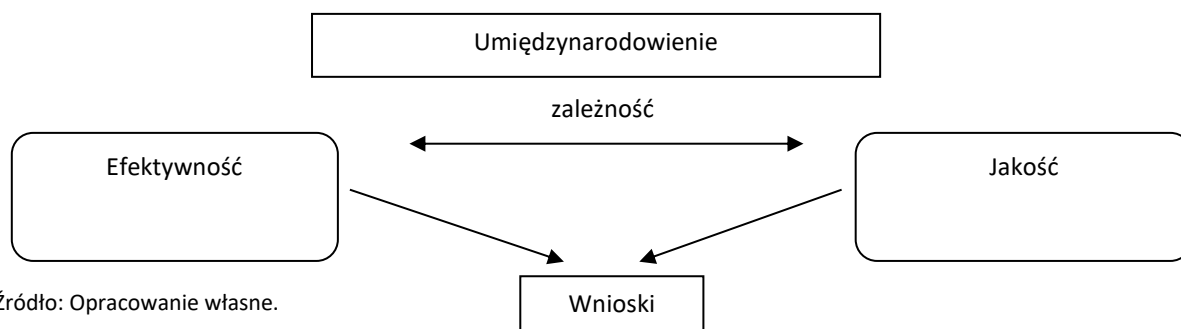
J. Knight łączy potrzebę zapewniania jakości z wyzwaniami i trendami globalnymi takimi jak prywatyzacja, zmniejszanie finansowania przez rządy, nowe technologie nauczania/uczenia się/badań, globalizacja, gospodarka oparta na wiedzy, zwiększona konkurencja. Aby odpowiednio reagować na takie wyzwania, ocena i zapewnienie jakości jest traktowane jako środek mający na celu poprawę adekwatności, wydajności i skuteczności instytucji lub programu. Innym powodem jest rosnący nacisk na podejście do edukacji oparte na wynikach. Z tym trendem związany jest ruch konsumencki, w którym student jako klient jest postrzegany jako kupujący w celu uzyskania najlepszej wartości za zainwestowane pieniądze. Taka zależność dotyczy ogólnie szkolnictwa wyższego, ale jest również istotne dla internacjonalizacji. Wraz ze wzrostem znaczenia, zaangażowania i inwestycji w internacjonalizację rosną oczekiwania co do jakości przedsięwzięć i wartości dodanej do szkolnictwa wyższego³¹⁶.

W kontekście powyższych uzasadnień odnośnie potrzeby badania zarówno efektywności jak i jakości umiędzynarodowienia należy opracować odpowiednią metodę badawczą, która uwzględni oba czynniki, wskaże zależność między nimi i pozwoli ocenić internacjonalizację uczelni, a tym samym przeprowadzać badanie komparatystyczne. Opracowanie i zastosowanie metody, która będzie miała charakter uniwersalny, będzie adaptowalna do uczelni o zróżnicowanej specyfice, modelu, historii i lokalizacji może dać podstawę do prowadzenia takich badań. Rysunek 38 wskazuje podstawę do opracowania odpowiedniej metodyki badawczej, co jest przedmiotem rozdziału 5. i 6. niniejszej pracy.

³¹⁵ L. Bischof, P. Punco, *Quality Assurance in International Cooperation and Development Projects in Higher Education*, "Internationalisation of Higher Education" 2015, nr 1, s. 69.

³¹⁶ J. Knight, *Higher Education in Turmoil...*, dz. cyt., s. 42.

Rysunek 38. Schemat zależności między efektywnością i jakością umiędzynarodowienia



Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie

Rozważania przeprowadzone w rozdziale 4. pokazują, że umiędzynarodowienie może być traktowane jako jeden z ważnych obszarów funkcjonowania uczelni.

Przedstawiono uzasadnienie, dlaczego internacjonalizacja może być takim obszarem stanowiąc istotny czynnik rozwoju całej uczelni.

Dokonano przeglądu szeregu definicji wraz z ich ewolucją, co podkreśla ciągłość rozwoju obszaru umiędzynarodowienia. Analiza definicji pokazała, że w literaturze można spotkać różne podejścia do rozumienia internacjonalizacji. Podkreślana jest indywidualizacja rozwoju umiędzynarodowienia. Omówiono cele, narzędzia i aktywności internacjonalizacji, podkreślając przy tym ich zmienność w czasie i ewolucje.

Przeanalizowane zostały uwarunkowania i determinanty, które mają wpływ na uczelnie i stosowane przez nie autorskich strategii, w tym budowę indywidualnego modelu umiędzynarodowienia. Istotna rola uwarunkowań pokazuje, że ścieżka rozwoju internacjonalizacji może się różnić między wybranymi krajami, regionami czy uczelniami.

Na podstawie wskazanych przykładów różnicujących umiędzynarodowienie podkreślono szeroki zakres do prowadzenia badań komparatystycznych. Nakreślono wstępnie cechy i wytyczne do tworzenia koncepcji nowych badań, które mogą wpisać się w lukę badawczą.

Podkreślone zostały nowatorskie możliwości badania umiędzynarodowienia, które mogą uwzględniać w koncepcji badawczej takie elementy jak:

- indywidualizacja uczelni i możliwość wskazywania dla niej priorytetowych działań,
- występujące zmiany w obszarze internacjonalizacji,
- specyfika umiędzynarodowienia w poszczególnych jej fazach dojrzałości.

Wskazano, że do pomiaru można zastosować miary zarówno efektywnościowe, jak i jakościowe oraz uzasadniona została zależność między nimi. Przeprowadzona w niniejszym rozdziale analiza oraz sformułowane wnioski mogą być podstawą do zaproponowania odpowiedniej metodyki badawczej, co będzie przedmiotem rozdziału 5.

PODSTAWY TEORETYCZNE POMIARU EFEKTOWNOŚCI I JAKOŚCI

Jak wynika z przeglądu literatury i rozważań w rozdziale 4., istnieje szeroki zakres, możliwości i potrzeba opracowania nowych podejść do badań umiędzynarodowienia. Jednym z celów badawczych w niniejszej pracy jest również opracowanie i zaprezentowanie metodyki badania efektywności i jakości umiędzynarodowienia uczelni. W rozdziale 5. w pierwszej kolejności zostały przedstawione dotychczas stosowane sposoby pomiaru umiędzynarodowienia. W dalszej części rozdziału uwaga poświęcona jest omówieniu uzasadnienia podstaw opracowania nowej metody badawczej, jej autorskich elementów.

5.1. Dotychczasowe metody, badania i ich niedoskonałości

Przy konstrukcji narzędzia pomiarowego efektywności i jakości, która jest przedmiotem części empirycznej w niniejszej pracy, warto odnieść się do wybranych metod analizy umiędzynarodowienia wykorzystywanych do tej pory. Stosowane są obecnie różne podejścia w celu pomiaru internacjonalizacji. Metody pomiaru umiędzynarodowienia opracowywane i stosowane są zarówno z poziomu wybranych krajów, jak i na gruncie międzynarodowym. Wyróżnia się trzy główne podejścia do oceny internacjonalizacji z uwagi na motywację do ich przeprowadzenia.

Autorzy raportu „Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation” do takich powodów zaliczają³¹⁷:

- Samoocenę, mającą na celu pomoc instytucjom w analizie ich własnej sytuacji w danym obszarze, np. internacjonalizacji mierzonej liczbą przyjmowanych standardów.
- Benchmarking, celem którego jest dokonywanie porównań między instytucjami lub między instytucją a średnią z uczestniczących instytucji. Wyniki benchmarkingu są często ilościowe. Samoocena i benchmarking pełnią funkcję wewnętrzną, zwykle ukierunkowaną na doskonalenie.
- Klasyfikacje i rankingi, wykorzystywane są do oceny grupy instytucji lub innych jednostek w celu osiągnięcia przejrzystości. Standardy i kryteria porównawcze są ustalane poza instytucjami, często przez podmioty zewnętrzne.

³¹⁷ E. Beerkens i in., *Indicator Projects on Internationalisation - Approaches, Methods and Findings*, European Commission - A report in the context of the European project “Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation” (IMPI), 2010, s. 21-22.

Wybrane metody i instytucje podejmujące ocenę umiędzynarodowienia wraz z interpretacją i oceną autora niniejszej pracy zaprezentowane są w zestawieniu w tabeli 23.

Tabela 23. Zestawienie wybranych metod pomiaru umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego

Lp.	Wybrane metody i instytucje podejmujące ocenę umiędzynarodowienia	Krótką charakterystyka metody
Metody zorientowane programowo		
1.	MAUNIMO (Mapping University Mobility of Staff and Students / Mapowanie mobilności uniwersyteckiej pracowników i studentów)	Projekt badawczy, w ramach którego 35 uniwersytetów pilotażowych przetestowało narzędzie do mapowania mobilności studentów i pracowników na swoich uczelniach. W ramach projektu przeanalizowano zakres gromadzenia danych i informacji na temat mobilności, a także tworzenia strategii uczelni w tym obszarze ³¹⁸ .
2.	EMQT (Erasmus Mobility Quality Tools / Narzędzia dotyczące jakości mobilności w programie Erasmus)	Projekt badawczy zrealizowany w 2011 roku. Skupiał się na opracowaniu narzędzi, które pomogłyby podnieść jakość mobilności w ramach programu Erasmus. Projekt został zainicjowany przez dużą sieć uczelni, z Grupą Uniwersytetów Coimbra w roli lidera. W badaniu poddano analizie równe wymiary: ogólne modele organizacyjne w uczelniach, przygotowanie językowe, informacje, osiągnięcia studentów, przyjmowanie studentów goszczących oraz e-coaching lub narzędzia mobilności ³¹⁹ .
Metody zorientowane regionalnie		
3.	EAIE (European Association for International Education / Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Międzynarodowej)	Badanie przeprowadzone w 2015 roku w 33 krajach. Przedstawia przegląd stanu umiędzynarodowienia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EHEA) z perspektywy praktyka zajmującego się obszarem internacjonalizacji. Odnosi się do zmian w obszarze internacjonalizacji oraz omawia narzędzia niezbędne do dalszej profesjonalizacji obszaru ³²⁰ .
4.	ESMU (The European Centre for Strategic Management of Universities / Europejskie Centrum Zarządzania Strategicznego Uniwersytetami)	Inicjatywa benchmarkingowa w szkolnictwie wyższym koordynowana przez Komisję Europejską, obejmująca również internacjonalizację. ESMU w równym stopniu obejmuje dwa procesy, samoocenę i porównanie. Instytucja prowadzi analizę porównawczą internacjonalizacji dla instytucji członkowskich od 2005 roku ³²¹ .
5.	ACE (American Council on Education's / Amerykańska Rada ds. Edukacji)	Badanie realizowane od 2017 roku w odstępach 5 letnich w szkolnictwie wyższym w USA. Analizuje trendy w czasie, oferuje zalecenia dotyczące polityki i praktyki internacjonalizacji. Celem

³¹⁸ J. Beelen i in., *Guide of Good Practices Tempus Corinthiam - Part I Quality of Internationalisation*, European Commission, 2013, s. 26.

³¹⁹ Tamże, s. 25.

³²⁰ L. Engel, A.-M. Sandström, R. Van der Aa, A. Glass, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe*, European Association for International Education, Amsterdam 2015, s. 52-64.

³²¹ H. de Wit, *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*, The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders, 2010, s. 14.

		metody jest ustalenie, w jakim stopniu uczelnie są umiędzynarodowione, tj. czy są „wysoce aktywne” czy „mniej aktywne” w internacjonalizacji i jakie strategie wykorzystywały, aby osiągnąć pożądany poziom ³²² .
6.	Japanese Universities' Strategic Approach to Internationalization: Accomplishments and Challenges / Strategiczne podejście japońskich uniwersytetów do internacjonalizacji: osiągnięcia i wyzwania	Badanie analizuje wskaźniki, które japońskie uniwersytety uważają za skuteczne w ocenie ich wysiłków na rzecz internacjonalizacji w całej instytucji. Bada cele i strategie japońskich uniwersytetów w zakresie umiędzynarodowienia ³²³ .
Metody zorientowane globalnie		
7.	IAU (International Association of Universities / Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów)	Globalne badanie realizowane od 2014 roku w odstępach 4 letnich. Dostarcza danych na poziomie globalnym i regionalnym na temat trendów i zmian w zakresie internacjonalizacji oraz związanych z tym formach kształtowania polityki. Bada przyczyny międzynarodowego zaangażowania w różnych krajach i regionach oraz umożliwia porównanie wskaźników umiędzynarodowienia na poziomie kraju ³²⁴ .
8.	Międzynarodowe rankingi jak np. QS World University Rankings, ARWU, Perspektywy	Najczęściej uwzględniane są kryteria ilościowe, ich liczba jest ograniczona.
9.	IQRP (Internationalization Quality Review Process / Proces oceny jakości internacjonalizacji)	Celem projektu oceny internacjonalizacji, IQRP jest ocena jakości i weryfikacja konkretnych inicjatyw internacjonalizacji. IQRP opiera się na zasadach samooceny i wzajemnej weryfikacji, bazuje na własnej misji i celach instytucji. Uczelnie oceniają i poprawiają jakość swojego wymiaru międzynarodowego zgodnie z własnymi celami i zadaniami ³²⁵ .
10.	MINT (Mapping Internationalisation / Mapowanie internacjonalizacji)	Metoda składa się z formularza samooceny, który odnosi się do realizowanych aktywności międzynarodowych, a jednocześnie poszukuje związku z celami związanymi z internacjonalizacją ³²⁶ . MINT umożliwia instytucjom szkolnictwa wyższego przegląd działań związanych z internacjonalizacją. Metoda ma na celu badanie spójności między celami i działaniami w zakresie internacjonalizacji, identyfikując wskaźniki internacjonalizacji

³²² American council on education, *Mapping internationalization on U.S. campuses*, <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Mapping-Internationalization-on-U-S-Campuses.aspx>, (dostęp: 10.03.202).

³²³ L. Brajkovic, *Mapping Internationalization Worldwide: Selected Surveys and Research*, w: Mapping Internationalization Globally: National Profiles and Perspectives, "International Briefs for Higher Education Leaders" American Council on Education 2018, nr 7, s. 37.

³²⁴ Tamże.

³²⁵ Organisation for Economic Co-operation and Development, *Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD Publications, Paris 1999, s. 46-47.

³²⁶ A. Van Gaalen, *Developing a tool for mapping internationalisation: a case study*, w: H. de Wit (red.), *Measuring success in the internationalisation of higher education*, European Association for International Education (EAIE), Amsterdam 2009, s. 81.

		i mając na celu zdefiniowanie standardów pomiaru wpływu internacjonalizacji ³²⁷ .
11.	IMPI (Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation / Wskaźniki do mapowania i profilowania umiędzynarodowienia)	Metoda skupia się na mapowaniu i profilowaniu (wybór tożsamości uczelni) umiędzynarodowienia instytucji szkolnictwa wyższego. Pozwala na uwzględnienie dużej liczby wskaźników (blisko 500). Precyzuje wskaźniki zgodnie z preferencjami użytkownika, jak również pozwala zawęzić ich wybór poprzez uporządkowanie w kategorie. Oznacza to, że istnieje różnorodność podejść, przy czym niektórzy użytkownicy skupiają się na bardzo niewielu wybranych elementach/wskaźnikach, podczas gdy inni używają dużego zestawu wskaźników do zobrazowania umiędzynarodowienia ³²⁸ .

Źródło: Opracowanie własne na podstawie źródeł literaturowych: 318 – 328.

Prezentowane w tabeli metody badawcze wykazują na dużą różnorodność w sposobie pomiaru umiędzynarodowienia. Na podstawie przeanalizowanej literatury jak i na podstawie doświadczenia autora można stwierdzić, że dane ilościowe są często podstawą oceny, uważane są za łatwiejsze do zebrania, przeanalizowania i przedstawienia w sposób spójny i wiarygodny w porównaniu do danych jakościowych. Ocena na podstawie danych ilościowych nie pozwala jednak w pełni stwierdzić, czy działania o charakterze międzynarodowym realizowane są prawidłowo, czy odpowiadają na potrzeby i oczekiwania interesariuszy internacjonalizacji.

W odniesieniu do rankingów międzynarodowych należy zauważyć pewne uproszczenia w stosowanych wskaźnikach. Wynika to z faktu uwzględniania coraz większej liczby uczelni, liczonych często w setkach. Z tego względu trudno odzwierciedlić złożoność wybranych obszarów, w tym internacjonalizacji.

Inną ważną kwestią jest fakt, że choć funkcjonuje wiele metod pomiaru internacjonalizacji, dokonują one raczej pomiaru w czasie teraźniejszym, rzadziej podejmują się oceny zmian i kierunku internacjonalizacji w założonym okresie czasu³²⁹.

Celem metody badawczej MINT było rozpoczęcie dyskusji na temat zapewniania jakości internacjonalizacji, również pod kątem spójności między celami internacjonalizacji a podejmowanymi działaniami. Autorzy tej metody zaznaczają, że istnieje potrzeba dokonywania prowadzenia badań panelowych i pomiaru tą metodą co pewien okres w celu identyfikowania zmian i rozwoju danej instytucji. Zauważają tym samym istnienie potrzeby uwzględniania w badaniu umiędzynarodowienia elementu pokazującego pewną ewolucję umiędzynarodowienia. W metodzie podkreśla się, że kompleksowe dane ilościowe w dziedzinie internacjonalizacji nie są

³²⁷ E. Beerkens i in., *Indicator Projects ...*, dz. cyt., s. 47-48.

³²⁸ U. Brandenburg, L. Laeber, *How do HEIs Measure Internationalisation Today? Analysis of User Profiles in the IMPI Toolbox*, „Internationalisation of Higher Education” 2015, nr 2, s. 36-38.

³²⁹ J. Zhou, *Assessment of Internationalization of Higher Education: Theoretical Contributions and Practical Implications*, NAFSA Research Symposium Series, 2017, s. 33.

łatwo dostępne. Ostatecznie badanie opiera się na analizie jakościowej aktywności międzynarodowej.

Autorzy wspomnianej w tabeli 23 metody IMPI pokazują, że uczelnie mają bardzo zróżnicowane spojrzenie na to, co oznacza dla nich internacjonalizacja, jak można ją zmierzyć. Dodatkowo istnieją różnice regionalne, różnice w rozmiarze i typie uczelni. Co więcej, ten sam wskaźnik może mieć różną wagę w zależności od tego, jaki jest cel internacjonalizacji. Wszystko to podkreśla, że nie da się zmierzyć uczelni za pomocą zaledwie kilku takich samych wskaźników.

Pomiary internacjonalizacji są często zdominowane przez nacisk na inicjatywy, w których mobilność odgrywa kluczową rolę. Liczby uczestników są regularnie określane jako kluczowe dowody realizacji działalności międzynarodowej i odnoszone są do takich aspektów, jak rozwój obszaru, regresja lub stagnacja.

Stosowane metody badawcze zapewniają wgląd w skutki krajowych i regionalnych polityk umiędzynarodowienia, są w dużej mierze, choć nie wyłącznie, zdominowane przez dane ilościowe oraz specyfikę szkolnictwa wyższego w danym kraju, regionie.

Analizy ilościowe, jak np. we wspomnianej metodzie IQRP, zazwyczaj dostarczają danych na temat produktów /outputs/, co często jest punktem, w którym zatrzymuje się ocena skuteczności internacjonalizacji. Wyjście poza ocenę produktów w celu zbadania długoterminowych wyników i szerszego wpływu polityk i programów jest znacznie bardziej skomplikowaną propozycją metodologicznie, co jest przedmiotem rozważań w kolejnej części niniejszego rozdziału.

W ramach tworzenia nowej metodyki badań można jednak poszukiwać instrumentów badawczych takich jak kwestionariusze ankiet, które pozwolą na połączenie wyników ilościowych z jakościowymi, w tym na odpowiednią kwantyfikację odpowiedzi. W odniesieniu do różnorodności w podejściu do badań internacjonalizacji istotne jest stworzenie wspólnego, uniwersalnego narzędzia w zbieraniu informacji na temat internacjonalizacji.

5.2. Obecne wskazania odnośnie budowy nowych badań

W kontekście prezentowanych powyżej metod badawczych istotne wydaje się zwrócenie uwagi na kluczowe wskazania odnośnie budowy nowych podejść metodycznych w badaniach w zakresie pomiaru umiędzynarodowienia.

H. de Wit, odnosząc się do wytycznych z metodyce badawczej zawartej w dokumencie „Internationalisation Quality Review Process”, podkreśla istotne punkty, które powinny być uwzględniane w badaniach nad internacjonalizacją tj.³³⁰.

- Koncentracja badań na dwóch aspektach: postępie i jakości.

³³⁰ H. de Wit, *Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment*, w: Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education, Centre for Applied Research on Economics & Management - School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam 2011, s. 41.

- Odnoszenie pomiarów do celów i zadań wyznaczonych przez instytucję.
- Koncentracja na strategiach organizacyjnych i programowych.
- Mocniejsze zorientowanie na ocenie procesu niż na wycinkowych wynikach.
- Akceptacja, że nie ma idealnego lub optymalnego profilu pomiarowego.
- Zwrócenie uwagi jak różne elementy współpracują ze sobą w zintegrowany i strategiczny sposób.
- Potrzeba prowadzenia badań regularnie, cyklicznie.

Autorzy raportu „Outcomes Assessment in the Internationalization of Higher Education” podkreślają, że w ocenie wyników umiędzynarodowienia istnieją liczne luki badawcze. Potrzebne są dalsze badania dotyczące rzeczywistych ocen międzynarodowych wyników. Mogą one obejmować wyjaśnienie związku między danymi aktywnościami, a celami internacjonalizacji poprzez pokazanie wpływu tych aktywności na osiągnięte wyniki edukacji, badań. Istnieje szerokie pole do badań w odniesieniu do takich celów internacjonalizacji, jak: ogólne kompetencje uczniów, poprawa reputacji uczelni, satysfakcja uczniów i satysfakcja pracodawców, czy zwiększenie dochodów finansowych³³¹.

W odniesieniu do monitorowania i pomiaru umiędzynarodowienia istotny punkt widzenia przedstawia M. Polak. Autor twierdzi, że ocena powinna odbywać się w odniesieniu do ustalonych celów i zadań strategicznych przypisywanych do internacjonalizacji. M. Polak podkreśla też wagę praktycznych rozwiązań, opartych na wskaźnikach efektywności. Charakter wskaźników powinien z kolei spełniać trzy kryteria: (1) odnosić się do nakładów, aktywności lub produktów internacjonalizacji, (2) obejmować szerokie spektrum działań na uczelni (np. nauczanie, funkcje badawcze, studenckie i usługowe), (3) być konkretny, mierzalny, realistyczny i ograniczony w czasie³³².

Do oceny internacjonalizacji wykorzystywana może być również metoda benchmarkingu, na którą warto zwrócić uwagę, szczególnie w kontekście prowadzenia badań komparatystycznych. H. de Wit pisze, że do benchmarkingu, porównania i identyfikacji najlepszych praktyk ważne jest zastosowanie stosunkowo długiej listy wskaźników niezbędnych w pomiarze. Autor dodaje również, że ocena jakości internacjonalizacji wymaga zaangażowania na wielu poziomach funkcjonowania uczelni tj.: przywódczym, wydziałowym, studenckim, dydaktycznym i administracyjnym³³³.

³³¹ D. K. Deardorff, A. Van Gaalen, *Outcomes Assessment in the Internationalization of Higher Education*, w: D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, T. Adams, *The SAGE Handbook of International Higher Education*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, 2012, s.9.

³³² M. Polak, *Internationalization in Higher Education – From Ad Hoc to Maturity*, Warsaw University of Technology, Warsaw 2017, s. 8.

³³³ H. de Wit, *Internationalisation of Higher Education in Europe...*, dz. cyt, s. 41.

Joris stwierdza, że z jednej strony wskaźniki badawcze muszą być odpowiednio zaprojektowane, aby odzwierciedlały zróżnicowane cele internacjonalizacji w różnych uczelniach, z drugiej strony muszą stanowić narzędzie badawcze, dzięki któremu wyniki będą widoczne i mierzalne w analizie porównawczej³³⁴.

Ważnym aspektem w budowie badań może być uwzględnienie ciągłości rozwoju umiędzynarodowienia w czasie, co nawiązuje również do koncepcji ciągłego doskonalenia uczelni omawianej w pierwszym rozdziale. Jak zauważa J. Zhou, celem lepszego zrozumienia dynamicznego charakteru internacjonalizacji szkolnictwa wyższego powinno się również rozważyć jej ocenę z perspektywy zmian w czasie i rozwoju. Autorka podkreśla, że umiędzynarodowienie jest procesem stale zmieniającym się, a zrozumienie rozwoju internacjonalizacji wymaga uwzględnienia czasu w technikach mierzenia tego obszaru³³⁵.

W kontekście powyższych wskazań odnośnie kierunków możliwych badań istotnym zagadnieniem jest sposób doboru odpowiednich do pomiaru umiędzynarodowienia wskaźników. Autorzy raportu „Guide of Good Practices Tempus Corinthiam” podkreślają potrzebę trafności i odpowiedniego uzasadnienia w ich doborze, zauważając przy tym, że wskaźniki umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego różnią się między instytucjami i systemami szkolnictwa wyższego w Europie. Jak dotąd nie osiągnięto konsensusu w sprawie zestawu wskaźników do pomiaru umiędzynarodowienia. Różnią się znacznie cele i potrzeby wśród uczelni, a także same definicje internacjonalizacji.

Jednym z celów pracy jest potrzeba zidentyfikowania wskaźników, które najlepiej oddałyby specyfikę działalności międzynarodowej dla wielu zróżnicowanych uczelni. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele opinii, w których autorzy podkreślają złożoność problematyki pomiaru umiędzynarodowienia uczelni. Im szerszy zasięg badania, szczególnie gdy mamy na uwadze badania komparatystyczne na obszarze kilku krajów, tym większa potrzeba szerszego spojrzenia na poziom internacjonalizacji na poziomie systemowym i instytucjonalnym.

5.3. Dobór obszarów i wskaźników internacjonalizacji a wartość informacyjna badań

Mając na uwadze potrzebę objęcia badaniami możliwie szerokiego spektrum obszarów umiędzynarodowienia, należy znaleźć reprezentatywny zbiór wskaźników względem różnego rodzaju uczelni. Pozwoli to na analizowanie instytucji w szerszym kontekście, nie tylko jako pojedyncze jednostki i jej lokalne otoczenie. Powstaje zatem pytanie, jakie obszary aktywności internacjonalizacji uczelni powinny być brane pod uwagę przy określaniu i doborze wskaźników.

³³⁴ H. de Wit, *Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment*, za: M. Joris, Hoe en waarom van de indicatorenlijst, Belgium 2008, w: Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education, Centre for Applied Research on Economics & Management - School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam 2011, s. 41.

³³⁵ J. Zhou, *Assessment of Internationalization ...*, dz.cyt., s. 36.

E. Jones i S. Brown, odnosząc się do kontekstualizacji umiędzynarodowienia, na podstawie przeprowadzonych analiz w zakresie badania różnej specyfiki uczelni wskazali dwadzieścia obszarów, których uwzględnienie może scharakteryzować poziom internacjonalizacji instytucji szkolnictwa wyższego. Autorzy wymieniają następujące parametry³³⁶:

- Wizja umiędzynarodowienia; pozwalająca unikać fragmentarycznego działania, mająca poparcie z poziomu władz uczelni.
- Wartości; odnoszące się do budowania etosu umiędzynarodowienia, rozumienia jego szerokich korzyści, unikaniu skupiania się np. tylko na dodatkowych korzyściach finansowych.
- Polityka i strategia; aby osiągnąć rzeczywistą zmianę w uczelniach, konieczne jest włączenie podejścia całej instytucji do internacjonalizacji. Potrzebna jest odpowiednia strategia, która podkreśla znaczenie internacjonalizacji.
- Partnerstwo; jego siła i adekwatność względem realizowanych i planowanych aktywności międzynarodowych.
- Widoczność umiędzynarodowienia; poprzez wykorzystanie dostępnych narzędzi w celu promocji działań międzynarodowych, uznanie za obszar istotny w rozwoju uczelni.
- Zarządzanie informacją jako niezbędny element wartościowania i wdrażania danych aktywności międzynarodowych.
- Zakres działań; istotą jest tworzenie możliwości wymiany doświadczeń i budowania potencjału dla studentów, pracowników naukowo-dydaktycznych i administracyjnych.
- Międzynarodowi pracownicy; budowanie potencjału kadry uczelni poprzez udział w międzynarodowych aktywnościach oraz zatrudnianie nowych pracowników z doświadczeniem zagranicznym.
- Entuzjazm; realizowany poprzez identyfikowanie liderów i pionierów internacjonalizacji, którzy pełnią rolę ambasadorów działań, promują wydarzenia.
- Wsparcie dla inicjatyw międzynarodowych; gdzie istotne jest docenienie zaangażowania pracowników w inicjowane i realizowane nowatorskie działania międzynarodowe.
- Rozwój pracowników; tworzone możliwości wymiany dobrych praktyk, podnoszenia kompetencji językowych, postaw włączających, świadomości międzykulturowej.
- Komunikacja; wartość uczelni w odbiorze przez potencjalnych studentów jest mocno uzależniona od odpowiednich form komunikacji i marketingu. Ważne jest zastosowanie oryginalnego, zorientowanego na globalnego odbiorcę, języka przekazu.

³³⁶ E. Jones, S. Brown, *Contextualising international Higher Education*, w: E. Jones, S. Brown, *Internationalising Higher Education*, Routledge, London 2007, s. 195-200.

- Różnorodność; aby uniknąć poczucia izolacji i wyobcowania, ważne jest, aby na terenie kampusu znajdowała się odpowiednia liczba międzynarodowych studentów z różnych krajów. Potrzebne są narzędzia ich integracji ponad barierami narodowymi i kulturowymi.
- Umiędzynarodowione programy nauczania; oferowane programy mające elastyczny charakter, dostosowany do międzynarodowej, zróżnicowanej kulturowo społeczności studentów oraz odpowiadający perspektywie wyzwań globalnych.
- Wymiany; jedno z kluczowych narzędzi poszerzania horyzontów edukacyjnych dla studentów i pracowników. Pozwalają na uzyskiwanie dużych korzyści w zdobywaniu wiedzy i przenoszenia dobrych praktyk do kraju macierzystego.
- Aktywności wolontariackie; oferowanie programu możliwości międzynarodowego wolontariatu dla pracowników i studentów w celu zaangażowania ich w lokalną społeczność.
- Umiędzynarodowienie w domu; proporcje międzynarodowych studentów przyjeżdżających do wyjeżdżających są najczęściej na korzyść tych pierwszych. Stąd ważne jest, aby tworzyć możliwości dla studentów, których nie wyjeżdżają, a chcą korzystać z wartości internacjonalizacji.
- Wsparcie ogólne; uczelnie dążą do zapewnienia takich warunków, aby student mógł czuć się bezpiecznie, komfortowo, podejmując naukę z dala od domu i funkcjonując w innej kulturze. Unikanie tzw. gettoizacji.
- Systemy wsparcia organizacyjno-bytowego; skoordynowana forma pomocy poszczególnym studentom mająca na celu wzmocnienie ich umiejętności społecznych, emocjonalnych i behawioralnych.
- Instytucjonalna oferta odpowiedniego wsparcia językowego, kulturalnego i akademickiego dla obcokrajowców, doradztwo w zakresie różnic kulturowych, komunikacji międzykulturowej.

Podobne podejście względem przeglądu kluczowych obszarów umiędzynarodowienia przedstawiają L. Olson, M. F. Green i B. A. Hill. Autorzy zaliczają do nich takie czynniki, jak³³⁷:

- Misja, cele i wizja umiędzynarodowienia jako integralna część tożsamości instytucji.
- Środowisko internacjonalizacji i jej wpływ.
- Strategia i jej związek z realizowanymi celami.
- Struktura, polityka i praktyki oraz ich zgodność z celami instytucji.
- Program i zakres nauczania międzynarodowego jako integralna część oferty edukacyjnej.
- Studia i staże za granicą jako dodatkowe możliwości studiowania.

³³⁷ C. L. Olson, M. F. Green, B. A. Hill, *Building a Strategic Framework for Comprehensive Internationalization*, American Council on Education, Washington 2005, s. 16.

- Zaangażowanie i powiązania z instytucjami w innych krajach.
- Kultura kampusowa i jej przejawy.
- Synergia i powiązania pomiędzy różnymi aktywnościami międzynarodowymi a istniejącymi kanałami komunikacji.
- Wnioski i rekomendacje. Jakie są główne mocne i słabe strony oraz szanse instytucji na drodze do rozwoju umiędzynarodowienia.
- Plan umiędzynarodowienia i jego wdrożenie w określonych perspektywach czasowych.

Powyższy przegląd obszarów umiędzynarodowienia daje podstawę, aby móc opracować do badań w niniejszej pracy w miarę możliwości uniwersalną ich listę. Ponadto omówione w rozdziale 4. (tab. 21) miary stosowane we wcześniejszych analizach i ocenie umiędzynarodowienia stanowią punkt odniesienia do zbudowania uniwersalnego zestawu obszarów i wskaźników, które umożliwiłyby porównywanie uczelni reprezentujących wybrane kraje. Dla przeprowadzenia badań i uzyskania wartościowych wyników liczba obszarów, jak i wskaźników zastosowanych w badaniu ma istotne znaczenie. Przegląd szerokiego spektrum umiędzynarodowienia umożliwia także uczelniom bardziej precyzyjną możliwość wskazania indywidualnych, priorytetowych cech umiędzynarodowienia czy obszarów, gdzie następują największe zmiany.

Odpowiedni dobór obszarów i miar umiędzynarodowienia należy również odnieść do poprawności analizy porównawczej w badaniach międzynarodowych. Powinny być spełnione warunki metodyczne dotyczących porównywalności danych takie jak: (1) porównywalność konceptualna – odnoszenie miar do tych samych jednostek lub pojęć; (2) porównywalność statystyczna – potrzeba zastosowania tych samych metod zbierania danych i doboru podmiotów badań; (3) porównywalność interpretacyjna – stosownie tego samego sposobu analizy danych, przy jednoczesnym uwzględnianiu pewnych uwarunkowań w danych krajach; (4) porównywalność czasowa – prowadzenie badań w zbliżonym okresie³³⁸.

Opracowując koncepcję badań, która powinna uwzględnić wszystkie istotne obszary internacjonalizacji, należy odpowiedzieć na pytanie, jaka jest odpowiednia liczba wskaźników potrzebnych do pomiaru umiędzynarodowienia. Warto zaznaczyć, że autorzy w literaturze przedmiotu wskazują na ich stosunkowo dużą liczbę.

M. Dymyt w odniesieniu do kompleksowej analizy umiędzynarodowienia uczelni wskazuje na potrzebę stosowania wskaźników ilościowych i jakościowych, do których zalicza³³⁹:

- Wskaźniki dotyczące miejsca i formalizacji internacjonalizacji w strategii ogólnej.

³³⁸ M. Szarucki, *Metodyka analizy porównawczej w badaniach międzynarodowych*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2010, nr 827, s. 59.

³³⁹ M. Dymyt, *Innowacje w procesie umiędzynarodowienia szkół wyższych*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej – Organizacja i zarządzanie” 2018, nr 131, s. 197.

- Wskaźniki dotyczące umiejscowienia komórek organizacyjnych odpowiedzialnych za działalność międzynarodową w strukturze i hierarchii uczelni.
- Wskaźniki dotyczące zasięgu działania, wyrażone w liczbach.
- Wskaźniki dotyczące zakresu, sposobów i form działania w odniesieniu do działalności dydaktycznej, naukowo–badawczej, relacji z otoczeniem.
- Wskaźniki dotyczące zasobów i umiejętności strategicznych uczelni i jej pracowników.

Y. Gao zauważa, analizując wszystkie dostępne wskaźniki w odniesieniu do wartości ilościowych, że wykorzystuje się ich ponad 300. Wskaźniki te nie wykluczają się wzajemnie. Wiele z nich przekazuje jednak podobne znaczenia przy nieco innym doborze słów. Dzięki połączeniu podobnych wskaźników, aby uniknąć powtórzeń, pozostaje ich około 200³⁴⁰.

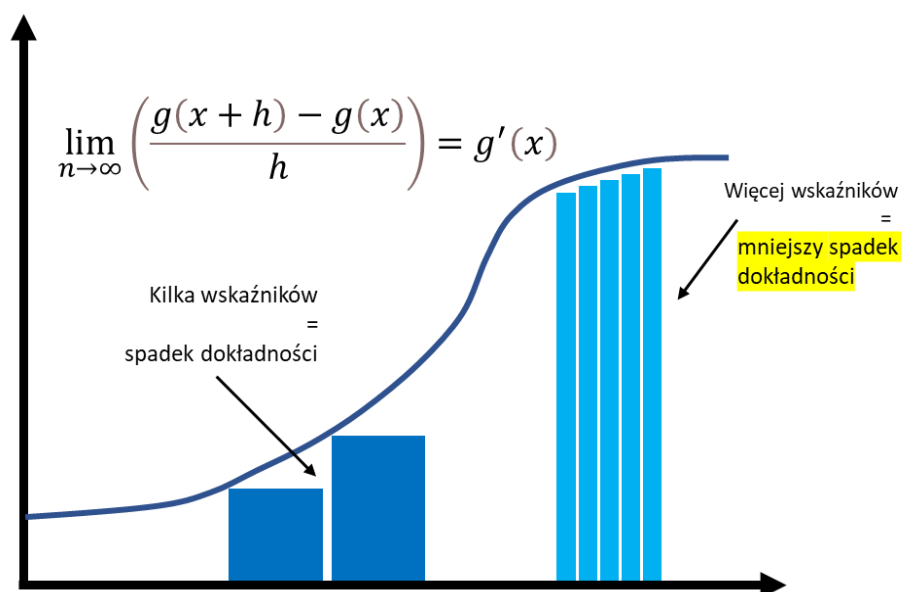
Duża liczba potencjalnych wskaźników musi być odpowiednio filtrowana pod kątem wyboru tych najbardziej trafnych i znaczących, obiektywnych, zrozumiałych i spójnych w czasie. Istotne jest również w kontekście opracowanych i przeprowadzonych badań, aby wskaźniki umożliwiały porównanie na gruncie międzynarodowym. Należy zatem wykluczyć wskaźniki, które można zastosować tylko do konkretnego kontekstu krajowego czy lokalnego.

Jak zauważają autorzy raportu „Guide of Good Practices Tempus Corinthiam”, wskaźniki umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego mogą się różnić w zależności od instytucji i systemu szkolnictwa wyższego. Jak dotąd nie osiągnięto konsensusu w sprawie zestawu uniwersalnych wskaźników. Cele mogą się różnić w zależności od instytucji, co utrudnia osiągnięcie zamkniętego ich zestawu, który byłby odpowiedni dla wszystkich³⁴¹.

³⁴⁰ Y. Gao, *A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries*, „Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne” 2017, nr 76, s. 6.

³⁴¹ J. Beelen i in., *Guide of Good Practices ...*, dz.cyt., s. 102.

Wykres 15. Liczba wskaźników a stopień dokładności badań



Źródło: J. Beelen i in., *Guide of Good Practices Tempus Corinthiam - Part I Quality of Internationalisation*, European Commission, 2013, s. 28.

Wykres 15 pokazuje, jak liczba wskaźników może przyczynić się do wzrostu lub spadku dokładności osiągniętych wyników badań.

Jak wspomniano w rozdziale 4., internacjonalizacja uczelni jest różnie definiowana, jest obszarem wieloaspektowym, składającym się z różnych wymiarów i działań. Zestaw wskaźników powinien odzwierciedlać złożoność tego zjawiska, dlatego każdy istotny składnik w danym wymiarze powinien zostać uchwycony.

M. del Carmen Bas, M. Boquera, J. M. Carot zauważają, że ze względu na złożoność modeli internacjonalizacji oraz zmiany w międzynarodowym otoczeniu instytucji nie można wskazać jednej właściwej koncepcji odnośnie określenia metodologii pomiaru tego obszaru. Internacjonalizacja jest pojęciem wielowymiarowym, którego pomiar wymaga zróżnicowanego zestawu wskaźników, które odzwierciedlają różne wymiary definiujące jej pomiar. Autorzy twierdzą, że należy pozostawiać badaczom szerokie pole w opracowaniu własnej metodologii skonstruowania zestawu wskaźników do pomiaru internacjonalizacji w zależności od konkretnego ujęcia tematu³⁴².

Opracowania nowych koncepcji badań może się sprowadzać do kombinacji bardzo różnych narzędzi w zależności od podejścia badaczy przeprowadzających pomiary. Ważne jest zrozumienie, czym jest internacjonalizacja. Często postrzegana jest poprzez osiągnięte wyniki (outcomes), rzadziej nakłady (inputs) lub produkty (outputs), ale potrzebujemy tych drugich, aby zbliżyć się do tych pierwszych. Mierzenie jakości w ogóle, a wyników w szczególności, można osiągnąć jedynie

³⁴² M. del Carmen Bas, M. Boquera, J. M. Carot, *Measuring internationalization performance of higher education institutions through composite indicators*, Conference Paper, Valencia 2017, s. 3149-3150.

w przybliżeniu poprzez znalezienie użytecznej kombinacji wskaźników, które są wystarczające, aby osiągnąć bliskość tego, co ma być mierzone³⁴³.

5.4. Pomiar umiędzynarodowienia a adekwatność metody badawczej

W kontekście opracowania nowej metody badawczej należy zwrócić uwagę, jakie istotne cechy, specyfika i kierunek badań uznawany jest przez wybranych autorów za potrzebny i mogący dawać podstawę do opracowywania nowego podejścia w badaniu internacjonalizacji.

Należy zauważyć, że istnieje wiele powodów pomiaru umiędzynarodowienia. Może to być składowa ogólnej skuteczności instytucji, jako porównanie z innymi instytucjami czy też jako ocena skuteczności umiędzynarodowienia uczelni lub jej wybranych obszarów. Stąd przed opracowaniem koncepcji pomiaru konieczne jest określenie, w jakim wymiarze oceniane będzie umiędzynarodowienie. Uczelnie muszą dokonywać wyborów dotyczących tego, co w pomiarze będzie ważne, w jaki sposób będą wykorzystywać te informacje i jakie dane można realnie uzyskać w badaniu³⁴⁴.

Opisane w rozdziale 3. podejście celowościowe w pomiarze efektywności może dać rezultat w postaci pomiaru efektywności w funkcji celów, które przypisywane są do roli umiędzynarodowienia. Odnosząc koncepcję badań nad umiędzynarodowieniem do efektywności należy znaleźć optymalne podejście do pomiaru. W niniejszej pracy oraz w zaproponowanej metodzie badawczej efektywność rozumiana będzie przede wszystkim jako skuteczność w osiąganiu celów. Należy zatem określić, jak definiowany może być cel umiędzynarodowienia dla uczelni.

J.K. Hudzik i M. Stohl twierdzą, że osiągnięcie wyznaczonych celów sprowadza się do zrealizowania pewnego sukcesu dla danej uczelni. Kluczową kwestią jest określenie, co oznacza dla instytucji sukces w zakresie internacjonalizacji. Miary sukcesu są z kolei podstawą do określenia sposobu mierzenia celów internacjonalizacji. Czy miarą sukcesu jest odsetek studentów na studiach za granicą, czy są to efekty uczenia się, międzynarodowa reputacja czy konkurencyjne badania? Może jest to jedno i drugie i ważne jest podejście ilościowe i jakościowe? Autorzy podkreślają również, że istnieją indywidualne, wewnętrzne motywy uczelni dla internacjonalizacji, które należy uwzględnić w ocenach³⁴⁵.

Jeśli chodzi o pomiar w odniesieniu do wybranych celów, istotne są trzy rodzaje tzw. wymiarów umiędzynarodowienia: produkty, wyniki i wpływ (outputs, outcomes, and impact). Produkty są rozumiane bardziej jako bezpośredni rezultat przyjętej strategii uczelni (np. liczba

³⁴³ J. Beelen i in., *Guide of Good Practices ...*, dz.cyt., s. 27.

³⁴⁴ M. F. Green, *Measuring and Assessing Internationalization*, NAFSA: Association of International Educators 2012, s. 4-5.

³⁴⁵ J. K. Hudzik, M. Stohl, *Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalisation*, w: H. de Wit (red.), *Measuring success in the internationalisation of higher education*, European Association for International Education (EAIE), Amsterdam 2009, s. 17.

X zrekrutowanych zagranicznych studentów). Wpływ odnosi się do długoterminowych, szerszych rezultatów, wysiłków na rzecz internacjonalizacji (np. wyższy krajowy PKB wynikający z rozwoju gospodarczego). Wyniki sytuują się gdzieś pomiędzy produktami a wpływem, dostarczając średniookresowych dowodów na zmiany w wyniku przyjętego modelu umiędzynarodowienia. Eksperci zwracają uwagę, że w celu zbadania skutków umiędzynarodowienia oprócz wskaźników produktu należy również poszukiwać metod badania dotyczących wyników i wpływu. Autorzy jednocześnie stwierdzają, że zbiór dowodów zapewniających wgląd w skutki internacjonalizacji jest w dużej mierze, choć nie wyłącznie, zdominowany przez dane ilościowe. Jest to zrozumiałe z takich powodów, jak np. mniej skomplikowany proces zbierania danych ilościowych. Oceny natomiast wyników i wpływu będą wymagały w przyszłości poszukiwania zasadnych związków przyczynowo–skutkowych między produktami a wynikami i wpływem³⁴⁶. Charakterystykę wymiarów umiędzynarodowienia prezentuje tabela 24.

Tabela 24. Specyfika poszczególnych wymiarów umiędzynarodowienia

Nakłady / miary wejściowe	Produkty / miary wyjściowe, aktywności	Wyniki	Wpływ
Zasoby (pieniądze, ludzie, strategia itp.) stosowane w działaniach na rzecz internacjonalizacji.	Zdolności w ofercie uczelni (np. liczba uczelni partnerskich, programy w językach obcych, z treścią globalną) oraz wykorzystanie takich zdolności (np. zapisy na programy - liczba cudzoziemców, liczba mobilności studentów).	Rezultaty końcowe. Wpływ na studentów, postawy, przekonania, umiejętności, kariery zawodowe. Reputacja lub ranga uczelni.	Wpływ na społeczność, zarówno w kraju jak i za granicą. Wpływ na gospodarkę.

Źródło: Opracowanie własne.

Powyższe rodzaje wymiarów w ramach badań nad umiędzynarodowieniem szkolnictwa wyższego można odnieść do modelu autorstwa D. Deardorff, D. Thorndike Pysarchik i Zee-Sun Yun. Model logiczny programu zastosowany do internacjonalizacji (ang. Programme Logic Model applied to internationalisation) uwzględnia dane wejściowe jak i całościowy wpływ internacjonalizacji. Obejmuje łącznie następujące wymiary: nakłady, aktywności i produkty, wyniki i wpływ (rys. 39)³⁴⁷.

W odniesieniu do modelu (rys. 39) można rozważyć, w którym wymiarze przeprowadzenie badań ma uzasadnienie i jakie może przynieść efekty. Odniesienie badań do wybranego wymiaru określi wybór metod i narzędzi, które należy zastosować. Odnosząc się do analiz dostępnych metod

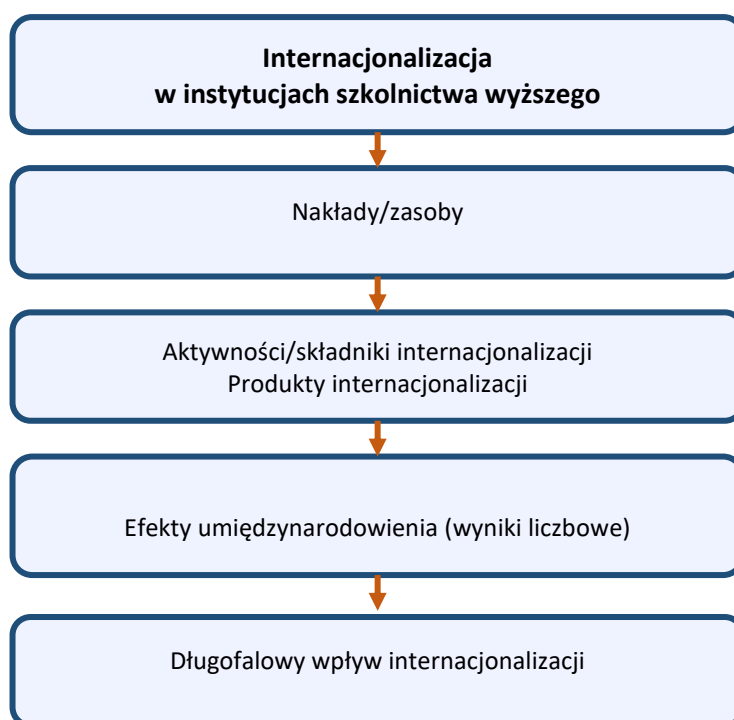
³⁴⁶ R. M. Helms, L. E. Rumbley, L. Brajkovic, G. Mihut, *Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs*, American Council on Education – Centre for Internationalization and Global Engagement, 2015, s. 55-56.

³⁴⁷ D. Deardorff, D. T. Pysarchik, Z.-S. Yun, *Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation*, w: H. de Wit (red.), *Measuring success in the internationalisation of higher education*, the European Association for International Education (EAIE), Amsterdam 2009, s. 23.

badawczych oraz opinii wybranych ekspertów w literaturze przedmiotu, można zauważyć, że analizy ilościowe dostarczają danych głównie na temat produktów /outputs/.

Zazwyczaj cele internacjonalizacji koncentrują się na ofertach (produktach) instytucjonalnych i poziomach uczestnictwa w nich, a nie na określaniu i dokumentowaniu pożądanych wyników tych działań. Większość instytucji mierzy swój sukces w internacjonalizacji, określając, czy te działania miały miejsce i w jakim stopniu. Często pytanie bez odpowiedzi na większości kampusów sprowadza się do tego, skąd wiemy, że stosowane międzynarodowe aktywności skutkują np. zwiększonymi globalnymi kompetencjami³⁴⁸?

Rysunek 39. Model logiczny programu stosowany do wymiarów internacjonalizacji



Źródło: D. Deardorff, D. T. Pysarchik, Z.-S. Yun, *Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation*, w: H. de Wit (red.), *Measuring success in the internationalisation of higher education*, the European Association for International Education (EAIE), Amsterdam 2009, s. 25.

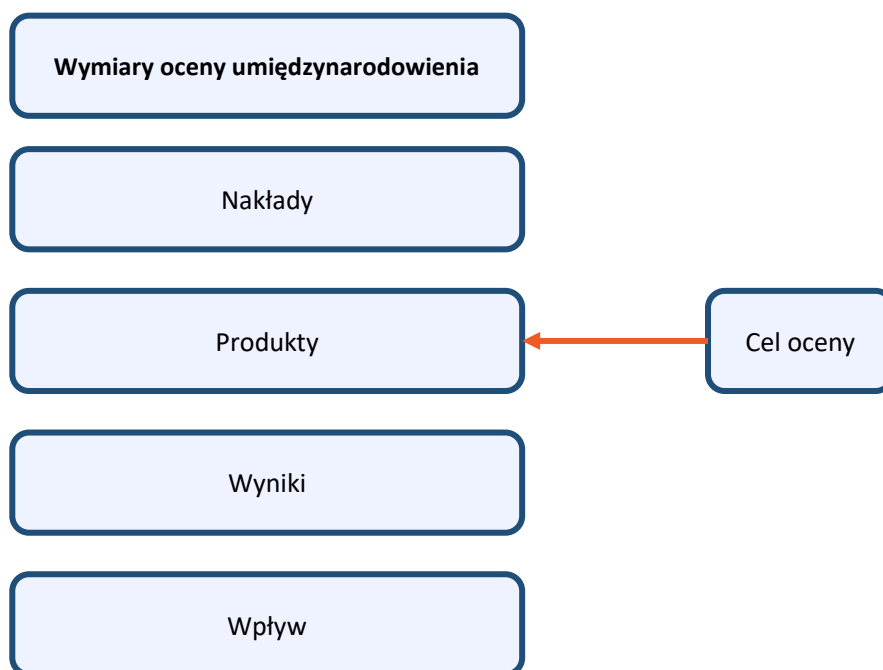
W literaturze przedmiotu oraz na podstawie doświadczeń autora pracy można wskazać argumenty przemawiające za oceną umiędzynarodowienia na etapie produktów, (rys. 40).

1. Według interpretacji efektywności A. Pyszki (szerzej w rozdziale 3., tab.8) można stosować jako miarę efektywności dostępność danych usług, świadczeń. W odniesieniu do internacjonalizacji mogą to być jej produkty.
2. Jak twierdzi J.K. Hudzik i M. Stohl, niektóre uczelnie mogą postrzegać sukces w zakresie umiędzynarodowienia w wymiarze produktów i to stanowi dla nich cel, jak np. odsetek studentów na studiach za granicą.

³⁴⁸ C. L. Olson, M. F. Green, B. A. Hill, *Building a Strategic Framework ...*, dz. cyt., s. 9-10.

3. W wielu definicjach umiędzynarodowienia omówionych w rozdziale 4. znajdujemy zapisy, że jest to integrowanie wymiaru międzynarodowego w funkcje usługi edukacyjnej. Przez wymiar międzynarodowy można rozumieć realizowane aktywności i programy międzynarodowe (produkty). Można zatem uznać, że jest to cel internacjonalizacji i dokonywać jego pomiaru.
4. Skupienie uwagi na mierzeniu wyników wzmacnia i ukierunkowuje potrzebę przeglądu i oceny programów i działań (produktów) uczelni. Miary wyjściowe czyli dane aktywności, projekty międzynarodowe (produkty) są ważne w ocenie umiędzynarodowienia, ponieważ pozwalają osiągnąć wyniki.
5. Pomiar produktów internacjonalizacji jak np. międzynarodowe programy nauczania, może pomóc w śledzeniu postępów w osiąganiu wyników. Ich pomiar jest istotny, ponieważ odpowiednio zaplanowane produkty, ich skala i jakość, pomagają osiągnąć pożądane rezultaty.
6. Pomiar produktów internacjonalizacji daje precyzyjne wyniki. Badania nie są zakłócone przez wpływ innych czynników w osiągnięciu celu.

Rysunek 40. Ocena internacjonalizacji w wymiarze produktów



Źródło: Opracowanie własne.

J.K. Hudzik twierdzi również, że chociaż potrzebne są dane dotyczące wszystkich trzech wymiarów ocen, w szczególności o danych wyjściowych sygnalizujących możliwości

instytucjonalne, to jednak wyniki definiują korzyści z internacjonalizacji³⁴⁹. Ocena wyniku może dać odpowiedź np. na pytanie, jakie umiejętności zdobył student w wyniku edukacji za granicą³⁵⁰.

Podobną opinię wyraża M. Beerkens twierdząc, że to wyniki można uznać za końcowe rezultaty działań internacjonalizacji³⁵¹. Wagę oceny umiędzynarodowienia poprzez wymiar wyników można uznać za istotną, ponieważ najściślej związana jest z mierzaniem strategii internacjonalizacji uczelni i osiągania celów internacjonalizacji jako takich, co zaprezentowano w rozdziale 4. (wykresy 7 i 8).

Należy jednak zauważyć, że w kontekście oceny możliwości osiągnięcia wyników i wpływu /outcomes and impact/ umiędzynarodowienia badanie może być trudniejsze i stanowi istotne wyzwanie metodologiczne.

Wyjście poza ocenę produktów /outputs/ w celu zbadania długoterminowych wyników i szerszego wpływu internacjonalizacji, jak i identyfikacja odpowiednich i mierzalnych wskaźników, które odnoszą się do długoterminowych celów internacjonalizacji, są często problematyczne. Ostateczne określenie związku przyczynowego może być trudne (na przykład w jakim stopniu wyższy PKB można przypisać roli internacjonalizacji, w odniesieniu do mnóstwa innych czynników, które mogą odgrywać rolę)³⁵².

Istnieje wiele innych czynników, które mogą mieć wpływ na wyniki. Na przykład kompetencje międzykulturowe studenta można rozwijać poprzez programy wymiany międzynarodowej lub kursy o charakterze międzynarodowym; jednak można je również czerpać z życia rodzinnego ucznia, jeśli niektórzy członkowie rodziny pochodzą z różnych krajów. Wyjątkowo trudne jest określenie bezpośredniego wpływu umiędzynarodowienia na wyniki³⁵³.

Literatura przedmiotu i opisane dotychczasowe metody podkreślają, że nie opracowano do tej pory metody, która jednoznacznie oceni wyniki i wpływ internacjonalizacji. Graficzną interpretację takiego zjawiska pokazuje rysunek 41.

³⁴⁹ J. K. Hudzik, *Outcome Assessment of Higher Education Internationalization: A Guide for Design and Steps to Begin*, "Internationalisation of Higher Education" 2015, nr 2, s. 13.

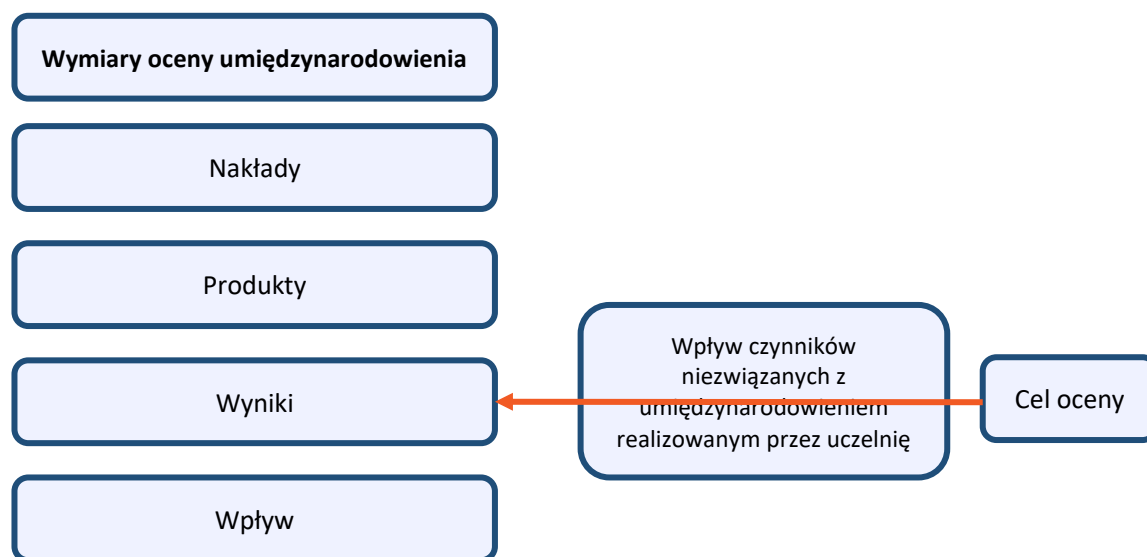
³⁵⁰ Tamże, s. 2.

³⁵¹ D. K. Deardorff, A. Van Gaalen, *Outcomes Assessment ...*, dz. cyt., s. 3.

³⁵² R. M. Helms, L. Brajkovic, L. E. Rumbley, *National Policies for Higher Education Internationalisation*, "Internationalisation of Higher Education" 2016, nr 3, s. 3.

³⁵³ Y. Gao, *A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries*, "Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne" 2017, nr 76, s. 334.

Rysunek 41. Ocena internacjonalizacji w wymiarze wyników



Źródło: Opracowanie własne.

Do najczęściej wskazywanych trudności w uzyskaniu precyzyjnych danych w odniesieniu do wyników internacjonalizacji można zaliczyć następujące uzasadnienia:

- Dowody skuteczności wyników umiędzynarodowienia mogą być łatwiejsze do oceny w kontekście inicjatyw o dłuższym czasie trwania. Można wówczas np. badać doświadczenia uczestników po mobilności, studiach za granicą³⁵⁴. Należy jednak zauważyć, że im dłuższy czas prowadzenia badania, tym większe ryzyko wpływu na wyniki innych czynników, niezwiązanych z umiędzynarodowieniem realizowanym przez uczelnię (rys. 41).
- W dużej mierze bieżące gromadzenie danych o wynikach może być subiektywne, oparte na samoocenie sytuacji bez odniesienia do obiektywnych i stabilnych miar, w których kryteria mogą nie być ustandaryzowane³⁵⁵.
- Wiarygodne dane do mierzenia wyników często nie są dostępne. Na przykład, czy studenci studiujący za granicą mają większe szanse na zatrudnienie? Śledzenie losów i osiągnięć absolwentów jest trudne. Uzyskanie odpowiedzi od pracodawców, czy byliby bardziej skłonni do zatrudniania studentów, którzy mieli doświadczenie w studiowaniu za granicą, może odnosić się do intencji, a nie rzeczywistych wyników³⁵⁶.
- Istotny jest również fakt, że szkolnictwo wyższe, w tym umiędzynarodowienie charakteryzuje się dużą zmiennością. Przeprowadzenie badania w dłuższym okresie może dawać odpowiedź względem modelu umiędzynarodowienia, który nie będzie już aktualny w momencie uzyskania wyników badań. Szczególnie jeśli wyznaczone są nowe cele internacjonalizacji, podczas gdy prace badawcze opierają się na starych działaniach.

³⁵⁴ R. M. Helms, L. E. Rumbley, L. Brajkovic, G. Mihut, *Internationalizing Higher Education ...*, dz. cyt., s. 57.

³⁵⁵ J. K. Hudzik, *Outcome Assessment of Higher Education ...*, dz. cyt., s. 17-18.

³⁵⁶ J. K. Hudzik, M. Stohl, *Modelling assessment ...*, dz. cyt., s. 14.

W takim przypadku narzędzie może wskazywać na niezgodność między działaniami, a wynikami.

- Utrudnieniem może być również fakt, że trudno określić, jak głęboko powinny być analizowane wyniki czy wpływ. J.K. Hudzik wyróżnia aż cztery poziomy potencjalnych wyników. Na najwyższym, poziomie 4 znajdują się wyniki, takie jak światowy pokój i sprawiedliwość, globalna gospodarka i środowisko, globalny dobrobyt. Na poziomie 3 - budowanie wykształconych obywateli, wzmacnianie krajowych zdolności siły roboczej. Na poziomie 2 - reputacja lub ranga instytucjonalna, zdolności badawcze, zwiększone lub zdwersyfikowane strumienie przychodów. Na poziomie 1 - jakie są zdolności indywidualne studentów i innych klientów uczelni w wyniku ukończenia np. międzynarodowego programu nauczania, czy odpowiadają na potrzeby pracodawcy³⁵⁷. Im wyższy poziom wyników, tym wpływ czynników niezwiązanych z umiędzynarodowieniem może być mocniejszy.

Mając na uwadze powyższe trudności i wskazane ograniczenia w badaniu, można zauważyć, że istnieje szerokie pole do zaproponowania nowych podejść w pomiarze wyników. Uwaga może być więc skierowana na poszukiwanie odpowiedzi, w jaki inny sposób można zbadać umiędzynarodowienie w relacji do osiągniętych wyników. Rozwiązanie może sprowadzać się do oceny jakości internacjonalizacji. Badania jakościowe i czerpanie danych z takich metod jak wywiady i analiza dokumentów mogą być pomocne w zbieraniu dowodów na wpływ aktywności i produktów internacjonalizacji na osiągnięte wyniki.

E. Beerkens twierdzi, że analiza zarówno wskaźników ilościowych jak i jakościowych może być korzystna do oceny pełniejszego zakresu efektów internacjonalizacji³⁵⁸.

Zapewnienie jakości we współpracy międzynarodowej ma na celu upewnienie się, że realizowane aktywności zapewniają optymalną wartość, co przyczynia się do osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Kontrola jakości obejmuje koncentrację na zadowoleniu interesariuszy³⁵⁹.

Zdaniem M. Dybaś-Stronkowskiej „o jakości kształcenia często mówi się w odniesieniu do generalnego celu, wyzwania, któremu edukacja ma służyć”. Może ona dotyczyć pewnej koncepcji, programu, który ma służyć kształceniu dla potrzeb np. społeczeństwa i gospodarki opartej na

³⁵⁷ J. K. Hudzik, *Measuring outcomes from institutional comprehensive internationalization*, w: J. K. Hudzik, *Comprehensive Internationalization*, Routledge, New York 2015, s. 92.

³⁵⁸ A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition), Signposts of success*, European Association for International Education, Amsterdam 2019, s. 4, za: E. Beerkens i in., *Indicator Projects on Internationalisation: Approaches, Methods and Findings*, CHE Consult, Gütersloh 2010.

³⁵⁹ L. Bischof, P. Punco, *Quality Assurance in International Cooperation and Development Projects in Higher Education, "Internationalisation of Higher Education" 2015*, nr 1, s. 3.

wiedzy. Jakość jest zatem definiowana jako adekwatność do potrzeb studentów, pracodawców, rynku pracy³⁶⁰.

Można zatem zakładać, że jeśli jakość oferowanego umiędzynarodowienia będzie wysoka, wówczas umiędzynarodowienie będzie w większym stopniu służyć osiągnięciu postawionych celów internacjonalizacji.

M. Dybaś-Stronkowska zauważa również, że w szkolnictwie wyższym należy szczególnie podkreślić jakość jako dostosowanie do celu, w tym jakość jako ciągłe doskonalenie, wpisujące się w zapisy reform bolońskich. Cele wynikają z potrzeb otoczenia, to z kolei jest punktem odniesienia dla tworzenia odpowiedniej strategii, oferty uczelni³⁶¹.

W odniesieniu do roli jakości, warto również przytoczyć punkt widzenia J. Knight, która uważa, że dzięki informacjom zebranych z analizy jakościowej uczelni mogą przejść do ważniejszego kroku, jakim jest utrzymanie silnych obszarów, poprawa obszarów słabości, co w konsekwencji ma zapewnić realizację celów internacjonalizacji. Ostatecznie takie podejście może być prekursorem analizy wyników internacjonalizacji³⁶².

Przy tak istotnej roli jakości w obszarze umiędzynarodowienia można przyjąć, że wysoka jakość będzie miała istotny wpływ na stopień osiągnięcia celów. Stąd badanie jednocześnie efektywności oraz jakości może mieć istotne znaczenie przy konstrukcji nowej metodyki badawczej.

Jak zauważa E. Beerkens, nie ma uniwersalnych standardów oceny internacjonalizacji i jej jakości, dodatkowo bardzo niewiele z tych narzędzi mierzy wyniki³⁶³.

Analiza jakości jest zatem istotna, ponieważ przyczynia się do ogólnego sukcesu internacjonalizacji. Można przyjąć założenie, że weryfikacja osiągnięcia wyników umiędzynarodowienia może być odzwierciedlona wyższymi wskaźnikami w obszarze jakości (rys. 42). Zasadne jest więc przyjęcie założenia, że mocniejsza korelacja między jakością a efektywnością w wymiarze produktów będzie skutkować lepszymi rezultatami w wymiarze wyników.

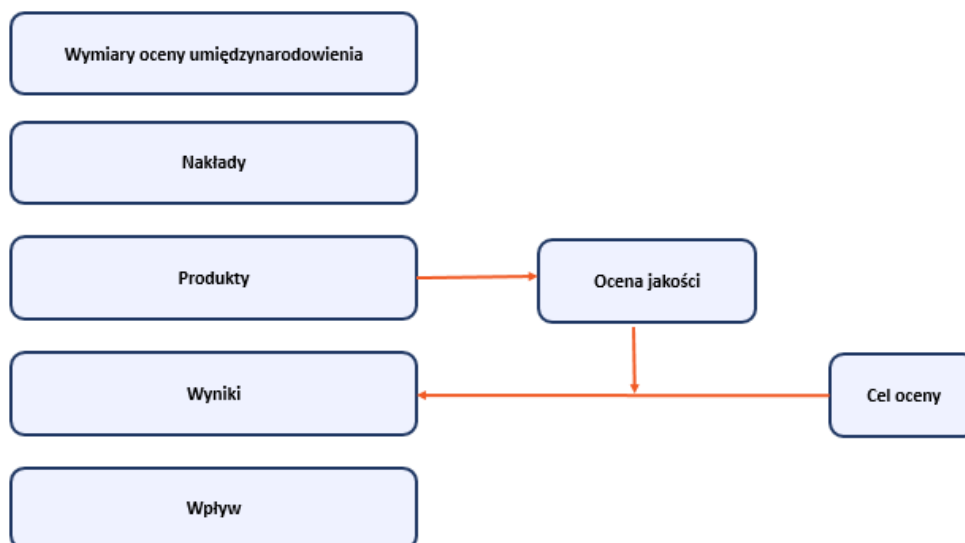
³⁶⁰ M. Dybaś-Stronkowska, *Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, w: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2019, s. 29-30.

³⁶¹ Tamże, s. 32

³⁶² H. de Wit, *The Quality of internationalisation of Higher Education in Europe: Towards a European Certificate*, Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders, Amsterdam 2010, s. 16 – 17.

³⁶³ E. Beerkens i in., *Indicator Projects ...*, dz. cyt., s. 16.

Rysunek 42. Ocena internacjonalizacji w wymiarze wyników – połączenie z jakością produktów



Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie

Rozdział 5. stanowi podstawę do realizacji jednego z celów pracy tj. opracowania i zaprezentowania metodyki badania efektywności i jakości umiędzynarodowienia uczelni. Intencją autora jest przybliżenie warunków, jakie powinny być spełnione celem zaprojektowania i zastosowania zaproponowanej w pracy metodyki badawczej.

Usystematyzowanie wiedzy o dotychczasowych metodach pomiaru internacjonalizacji stanowi wprowadzenie do podjęcia rozważań na temat możliwych, przyszłych sposób prowadzenia badań. Przedstawiona charakterystyka obecnych form pomiaru wskazuje również na ich pewne niedoskonałości lub możliwości rozbudowy czy modyfikacji. Tym samym nakreślono potencjalne kierunki, gdzie można zaproponować nowe podejście badawcze.

Przedstawiono wskazania odnośnie możliwych, nowych elementów, które powinny być uwzględniane w badaniach, takich jak: koncentracja na dynamice obszaru umiędzynarodowienia, rozszerzania badanego spektrum umiędzynarodowienia i uwzględniania jego różnych obszarów, łączenia wskaźników ilościowych i jakościowych. Ważna jest możliwość prowadzenia badania cyklicznie, potrzeba uniwersalizacji koncepcji badawczej i tym samym możliwość prowadzenia benchmarkingu na gruncie lokalnym, ale też między wybranymi krajami.

Zwrócona została uwaga jakie obszary i rodzaj wskaźników powinny być uwzględnione, aby otrzymywać jak najwyższą wartość informacyjną z badania. Ważnym elementem rozpatrywanym w odniesieniu do badań były tzw. wymiary umiędzynarodowienia, których wyróżniono aż cztery tj. nakłady, produkty, wyniki oraz wpływ. Wskazano, które z nich stanowią cel i wyzwanie badawcze. Rozważania w niniejszym rozdziale stanowią podstawę opracowania nowego podejścia do badania umiędzynarodowienia, co zostało zaprezentowane w rozdziale 6.

METODYKA BADAŃ I KONCEPCJA BADAWCZA

6.1. Przedmiot, metody i organizacja badań

6.1.1. Określenie problemu badań i hipotez roboczych

Przegląd i analiza literatury, jak i obserwacje własne autora wskazują, że poziom efektywności i jakości umiędzynarodowienia uczelni może się różnić w poszczególnych państwach jak i uczelniach w wybranych krajach. Potwierdza to zasadność przyjęcia celu głównego jak i celów uzupełniających pracy wskazanych we wstępie.

Cel główny pracy doktorskiej, tak jak określono we wstępie ma następującą treść: Analiza porównawcza efektywności i jakości umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w uczelniach reprezentujących trzy kraje: Polskę, Ukrainę i Wielką Brytanię. Cel pracy jak i przeprowadzane rozważania dotyczące umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego ściśle powiązane są ze sformułowanym problemem badawczym, pytaniami badawczymi oraz hipotezami.

Problem badawczy: Czy w trzech wybranych krajach istnieją znaczące różnice w obszarze umiędzynarodowienia uczelni badanego pod względem efektywności i jakości?

Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że występuje wiele przesłanek prowadzących do zróżnicowania umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Istnieje zatem szeroki obszar badawczy, w ramach którego można przeprowadzić analizę, aby wyjaśnić różnice występujące w tym zakresie. Dotychczas stosowane metody porównawcze odnośnie poziomu umiędzynarodowienia podchodzą do badań, bazując głównie na zawężonej liczbie wskaźników, rzadko również opierają badania na szerszej liczbie obszarów internacjonalizacji. Trudno także dopatrzeć się możliwości wskazywania przez uczelnie biorące udział w badaniu obszarów dla nich priorytetowych czy uwzględnienia dynamiki umiędzynarodowienia i występujących zmian w czasie. Nie jest stosowana też w badaniach możliwość oceny wyników w poszczególnych etapach rozwoju i dojrzałości umiędzynarodowienia. Istnieje zatem luka badawcza oraz istotny problem do zbadania, a przedstawiona koncepcja badań może być istotną propozycją uzupełniającą dotychczasowy dorobek autorów.

Względem określonego problemu badawczego sformułowane zostały następujące **pytania badawcze:**

1. Jaki odsetek badanych uczelni postrzega umiędzynarodowienie jako ważny obszar funkcjonowania uczelni?

2. Czy obszar umiędzynarodowienia jest dla uczelni istotny w takim samym stopniu?
3. Jaki odsetek badanych uczelni posiada zapisy dotyczące umiędzynarodowienia w strategii uczelni?
4. Jaki odsetek badanych uczelni posiada w strukturze uczelni jednostkę typu Dział Współpracy z Zagranicą?
5. Jaki zbiór cech internacjonalizacji można uznać za uniwersalny i adekwatny do przeprowadzenia analizy porównawczej uczelni?
6. Czy cechy priorytetowe (najbardziej istotne dla uczelni) w obszarze umiędzynarodowienia, dotyczące jakości i efektywności różnią się w poszczególnych uczelniach?
7. Czy cechy w obszarze umiędzynarodowienia dotyczące jakości, których znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie trzy lata, różnią się w poszczególnych uczelniach?
8. Czy jeśli na uczelni funkcjonuje jednostka typu Dział Współpracy z Zagranicą oraz uczelnia ma zapisy dotyczące internacjonalizacji w strategii uczelni, to efektywność i jakość umiędzynarodowienia osiągają wyższy poziom?
9. Jakie wskaźniki efektywności umiędzynarodowienia uczelnie chcą wzmocnić w okresie trzech kolejnych lat?
10. Jakie wyzwania względem przyszłości i rozwoju umiędzynarodowienia wskazywane są przez uczelnię?
11. Jakie bariery względem przyszłości i rozwoju umiędzynarodowienia wskazywane są przez uczelnię?
12. Jakie cele i możliwości traktowane są przez studentów jako istotne ich zdaniem na przyszłość?
13. Jakie nowe aktywności postrzegane są przez pracowników jako istotne na przyszłość?
14. Czy uszeregowanie uczelni w obszarze jakości, gdzie do badania zastosowano te same cechy umiędzynarodowienia dla dodatkowych grup respondentów (studentów i pracowników), zmieni się, jeśli uwzględnimy oprócz liderów uczelni te grupy respondentów.

(W części empirycznej zastosowano skróty: P1 – pytanie badawcze nr 1 itd.; H1 – hipoteza nr 1 itd.)

W świetle określonej problematyki badawczej przyjęto następujące **hipotezy** (tab. 25).

Tabela 25. Hipotezy - zastawienie

Numer hipotezy	Treść hipotezy
H 1.	Istnieją różnice w poziomie efektywności i jakości umiędzynarodowienia w trzech krajach objętych badaniami.
H 2.	Uczelnie osiągają inne wyniki efektywnościowe względem cech nie wskazanych jako priorytetowe w porównaniu do tych wskazanych jako priorytetowe.
H 3.	Uczelnie osiągają inne wyniki jakościowe względem cech niewskazanych jako priorytetowe w porównaniu do tych wskazanych jako priorytetowe.
H 4.	Uczelnie osiągają inne wyniki jakościowe względem cech nie wskazanych jako te, których znaczenie wzrosło w ostatnich 3 latach w porównaniu do tych, których znaczenie wzrosło w tym okresie.
H 5.	Uczelnie osiągają inne wyniki efektywnościowe i jakościowe w poszczególnych etapach dojrzałości umiędzynarodowienia.
H 6.	W badanych krajach gdzie wartość wskaźnika PKB per capita za okres trzech lat (2019-2021) jest wyższa, procentowo więcej uczelni znajduje się w pierwszej dziesiątce zarówno pod względem efektywności jak i jakości.
H 7.	Istnieje dodatnia korelacja między poziomem efektywności i poziomem jakości umiędzynarodowienia.

Źródło: Opracowanie własne.

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz zweryfikowania powyższych hipotez, a tym samym rozwiązania postawionego problemu, przeprowadzono badania. Celem badania było pozyskanie danych statystycznych pozwalających na zastosowanie zaproponowanej metodyki badawczej, a także weryfikację postawionych hipotez oraz odpowiedź na pytania badawcze. Na ich podstawie dokonano oceny efektywności i jakości umiędzynarodowienia w trzech wybranych krajach tj. Polsce, Ukrainie i Wielkiej Brytanii. Wyniki zaprezentowane są w rozdziale 7.

6.1.2. Założenia metodyczne badań

Tok postępowania badawczego obejmował:

- Opracowanie metodyki badawczej.
- Przeprowadzanie badania pilotażowego.
- Przeprowadzenie badań właściwych w uczelniach w trzech krajach.
- Ustalenie metod analizy danych oraz wskaźników zastosowanych do interpretacji wyników.
- Analizę i interpretację wyników badań, opracowanie wniosków i rekomendacji na temat efektywności i jakości umiędzynarodowienia.

Cel jak i przedmiot prezentowanych badań określił przyjęcie metody badawczej. W związku z tym przyjęto następujące metody zastosowane w toku postępowania badawczego. Na etapie opracowywania koncepcji pracy oraz wyboru metody badawczej wykorzystano technikę sondażu diagnostycznego w połączeniu z techniką obserwacji. Miało to istotne znaczenie przy analizie specyfiki funkcjonowania wybranych uczelni, w tym działalności międzynarodowej. Autor pracy odwiedził ponad trzydzieści uczelni w trzech badanych krajach. Z wybranymi uczelniami realizowane były również projekty międzynarodowe, a zebrane informacje odzwierciedlały specyfikę funkcjonowania uczelni, a tym samym pomogły w ustaleniu obszarów umiędzynarodowienia, które mogły być istotne w opracowaniu koncepcji badań. Duże znaczenie na tym etapie miała również analiza literatury, branżowych dokumentów oraz raportów tematycznych. Zebrany i uporządkowany materiał został przedstawiony i włączony w treść poszczególnych rozdziałów. Pozwoliło to na przedstawianie istoty problemu, jak i na odpowiedni sposób dokonania przedmiotowych analiz.

Metodę obserwacji potraktowano również jako uzupełniającą w stosunku do badania ankietowego. Informacje zebrane tą metodą pozwoliły na odpowiednie zaprojektowanie kwestionariuszy ankietowych, a po przeprowadzeniu badań na dojrzałą interpretację otrzymanych wyników.

Na etapie badań właściwych, począwszy od badania pilotażowego, podstawową metodą w zbieraniu materiałów badawczych był sondaż diagnostyczny przeprowadzony za pomocą odpowiednio zaprojektowanych kwestionariuszy ankietowych. Koncepcja przeprowadzenia badań została opracowana pod kątem przyjętych pytań badawczych oraz hipotez.

Pytania do kwestionariuszy ankietowych zostały opracowane na podstawie: (1) analizy literatury, (2) analizy dokumentów branżowych, (3) obserwacji, (4) wywiadów, (5) doświadczeń własnych autora zebranych podczas 18 letniej pracy w obszarze umiędzynarodowienia uczelni.

Zawarte w kwestionariuszach ankietowych pytania dotyczyły kluczowych obszarów umiędzynarodowienia wyodrębnionych na podstawie rozważań w rozdziale 5. Pytania zostały pogrupowane w kategorie odpowiadające obszarom internacjonalizacji, nazwane w ankietach cechami. Lista cech uwzględnionych w ankietach została zaprezentowana w rozdziale 5. oraz w załączonych dokumentach (zał. 1, 2, 3). W odniesieniu do poszczególnych cech zadano od 1 do 5 pytań. Wyodrębnienie cech miało istotne znaczenie w trakcie analizy i opracowania wyników przeprowadzonych badań ankietowych.

Przygotowano łącznie trzy narzędzia badawcze - kwestionariusze ankietowe dostosowane do specyfiki danej grupy respondentów tj.

- Ankieta dla liderów uczelni w obszarze umiędzynarodowienia.

Ankieta obejmowała dwie części: jakościową i ilościową. Część jakościowa zawierała 41 pytań pogrupowanych w 17 cechach, część ilościowa zawierała 17 pytań, w tym 8 pytań

wyrażonych w wartościach względnych, jak np. liczba studentów cudzoziemców względem liczby studentów studiujących ogółem.

- Ankieta dla pracowników naukowych, dydaktycznych i administracyjnych.
Ankieta obejmowała jedną część – jakościową, która zawierała 25 pytań pogrupowanych w 11 cechach.
- Ankieta dla studentów.
Ankieta obejmowała również jedną część – jakościową, która zawierała 23 pytania pogrupowane w 7 cechach.

Wszystkie ankiety zawierały metryczki pozwalające na dodatkową charakterystykę profilu respondenta oraz pytania otwarte pozwalające na swobodę wypowiedzi. W przypadku liderów były to trzy pytania otwarte, pracownikom i studentom zadano po jednym pytaniu otwartym. Szczegółowa struktura i treść ankiet dla trzech grup respondentów zamieszczona jest w załącznikach (zał. 1, 2, 3).

Literatura z zakresu metodologii badawczej w naukach społecznych dostarcza różne przykłady technik badawczych, które mogą być również zastosowane w badaniach jakości umiędzynarodowienia.

W pytaniach dotyczących jakości zastosowano pięciostopniową skalę Likerta. E. Babbie przedstawia tę skalę jako szczególnie przydatną przy jednoznacznym uporządkowaniu kategorii odpowiedzi oraz oceny intensywności akceptacji danego stwierdzenia³⁶⁴. Wszystkie zmienne, o które pytano w ankietach były stymulantami, w związku z czym w łatwy sposób można stworzyć indeksy dla poszczególnych cech, będące podsumowaniem wyników uzyskanych w poszczególnych pytaniach.

Analizy opierały się głównie na materiale zebranym w oparciu o ankietę dla liderów. Ankiety dla pracowników i studentów stanowią uzupełnienie badań i umożliwiają znalezienie odpowiedzi na pytanie badawcze P14 dotyczące uszeregowania uczelni w obszarze jakości umiędzynarodowienia po uwzględnieniu szerszego grona społeczności akademickich tj. studentów i/lub pracowników.

Innowacyjny charakter zaproponowanego narzędzia badawczego omawiany w rozdziale 5. wynika między innymi z pojawienia się w kwestionariuszu ankietowym możliwości uwzględnienia priorytetowych obszarów dla wybranych uczelni. Ponadto kwestionariusz pozwala na porównanie zaawansowania procesu internacjonalizacji poszczególnych uczelni. Nowym podejściem do problemu internacjonalizacji jest również analiza hybrydowa polegająca na zastosowaniu do pomiaru wskaźników efektywności i jakości. Dodatkowym atutem jest możliwość

³⁶⁴ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 197

wskazania przez uczelnie obszaru internacjonalizacji, gdzie nastąpiły największe zmiany, co pozwala odnieść wyniki badań do dynamiki rozwoju umiędzynarodowienia.

Wszystkie formularze ankiet zostały przygotowane w trzech wersjach językowych, tj. w języku polskim, angielskim oraz rosyjskim.

Przeprowadzenie wywiadu ankietowego zostało poprzedzone wstępną informacją o celu badania i zapewnieniu anonimowości informacji. Podkreślono również znaczenie obiektywności udzielania informacji oraz wypowiedzi i dokonywanych ocen.

W celu weryfikacji zasadności postawionych hipotez oraz sprawdzenia zrozumienia przez respondentów sformułowanych pytań zawartych w kwestionariuszach ankietowych przeprowadzono badania pilotażowe. Badanie na tym etapie objęło łącznie 40 osób reprezentujących trzy grupy respondentów. Po otrzymaniu odpowiedzi oraz uwag ankiety poddano weryfikacji przed rozpoczęciem właściwego etapu badań.

6.1.3. Metody i techniki zbierania i opracowania danych

Realizacja właściwych badań została przeprowadzona na przykładzie uczelni z obszaru szeroko rozumianych nauk o profilu społeczno–ekonomicznym, z trzech krajów, tj. Polski, Wielkiej Brytanii oraz Ukrainy. Badania były prowadzone od czerwca 2021 do kwietnia 2022.

W zamierzeniu badanie miało objąć wszystkie uczelnie w badanych krajach spełniających kryteria profilu uczelni w badaniach, tj. takich o profilu społeczno–ekonomicznym lub uczelni technicznych, na których funkcjonują wydziały o wskazanym profilu. W związku z tym w pierwszym etapie prac utworzono bazę adresów mailowych zawierającą listę 652 uczelni, w tym 170 z Polski, 130 z Wielkiej Brytanii oraz 352 z Ukrainy. W kolejnym etapie do wszystkich uczelni wysłano taką samą wiadomość zachęcającą do udziału w badaniu. Wyjaśniono w niej, na czym polega badanie i czego dotyczy oraz wskazano potrzebę uzyskania odpowiedzi zarówno od liderów, pracowników, jak i studentów. Dla uczelni, które wyraziły chęć udziału w badaniu i wskazały potrzebę głębszego zrozumienia specyfiki badań oraz sposobu udzielania odpowiedzi, zorganizowane zostały indywidualne spotkania i konsultacje online na platformie Teams lub Zoom w celu doprecyzowania specyfiki badań oraz wybranych pytań.

Celem ujęcia w badaniu oprócz liderów, dodatkowo studentów i pracowników, uczelnie zostały poproszone, aby skierować kwestionariusze ankiet do tych dwóch grup respondentów. Przy dobieraniu respondentów (studentów i pracowników) do badań posłużono się metodą doboru celowego. W grupach pracowników i studentów w całej społeczności akademickiej ankiety skierowane były do osób, które miały styczność z działaniami o charakterze międzynarodowym, brały w nich czynny udział lub były organizatorami takich aktywności. Uczelnie otrzymały wskazówki, do jakiego profilu pracowników i studentów powinny być wysłane ankiety.

Z satysfakcją należy podkreślić, że dzięki dużemu wysiłkowi uczelni, który należało włożyć w wypełnianie kwestionariuszy ankietowych oraz panującej w tym okresie pandemii Covid-19, osiągnięto stosunkowo wysoki wskaźnik prawidłowo wypełnionych ankiet. Zebrane dane i informacje pozwalają na odpowiedź na opracowane pytania badawcze oraz weryfikację pozostawionych hipotez roboczych.

Badaniami zostały objęte trzy grupy respondentów.

- Pierwszą grupę stanowią liderzy.

Wśród tej grupy znalazły się osoby mające wiodącą pozycję i odpowiedzialność za działania międzynarodowe na uczelni. Nie precyzowano konkretnego stanowiska z uwagi na różnorodne umocowanie i strukturę odpowiedzialności w obszarze międzynarodowym na wybranych uczelniach. Z reguły byli to kierownicy lub dyrektorzy działów współpracy z zagranicą, prorektorzy lub prodzienkani odpowiedzialni za internacjonalizację uczelni. Osoby te zostały poinformowane, że mogą wypełniać ankietę indywidualnie lub w konsultacji z wybranymi działami uczelni celem pozyskania danych, szczególnie w części ilościowej ankiety.

- W drugiej grupie znaleźli się pracownicy.

Badania uwzględniały grupy pracowników tj. dydaktycznych, naukowych, administracyjnych.

- Trzecia grupa obejmuje studentów.

Badania skierowane były do studentów I i II stopnia. Uwzględniały zarówno studentów krajowych jak i cudzoziemców.

Warunkiem uwzględnienia uczelni w badaniu było otrzymanie ankiety od lidera uczelni z uwagi na potrzebę uzyskania danych ilościowych oraz odpowiedzi na pytanie badawcze P14.

Ankiety zostały przeprowadzone przy użyciu zarówno tradycyjnych formularzy w dokumencie Word lub PDF jak również w formie elektronicznej, wysyłanej do respondentów mailowo jako link do ankiety (Google Forms).

W przeprowadzonych badaniach ankietowych wzięło udział łącznie 65 uczelni, w tym 23 z Polski, 27 z Ukrainy, 15 z Wielkiej Brytanii. Uzyskano łącznie 1521 ankiet, w tym: od liderów 47; od studentów 959; od pracowników 515.

Z uwagi na fakt, że od 18 uczelni nie otrzymano ankiet od liderów, co było warunkiem udziału w badaniu, odpowiedzi z tych uczelni od pracowników i studentów nie zostały uwzględnione w dalszym toku badań.

Ostatecznie otrzymano poprawnie wypełnionych 798 kwestionariuszy ankietowych z 47 uczelni, w tym 17 z Polski, 16 z Ukrainy i 14 z Wielkiej Brytanii. W podziale na grupy respondentów otrzymano: od liderów 47; od studentów 527; od pracowników 224. Rozkład poprawnie

wypełnionych kwestionariuszy ankietowych przedstawia tabela 27. Szczegółową charakterystykę respondentów przedstawiono w tabeli w załączniku 6. Nieliczne braki danych w odpowiedziach liderów zastąpiono średnią wartością cechy w danym kraju.

Tabela 26 zawiera listę uczelni, które wzięły udział w badaniu. Wykaz uczelni z trzech krajów zawierający dodatkowo oryginalne nazwy w języku narodowym danego kraju, jak i tłumaczenie na język polski zawiera zestawienie w załączniku 4.

W założeniu badanie było skierowane do uczelni lub jej wydziału z obszaru szeroko rozumianych nauk o profilu ekonomicznym, biznesu/zarządzania/administracji itp.

Jeśli uczelnia była wielowydziałowa i obejmowała oprócz powyższych dyscyplin również inne obszary nauki, jak np. nauki ścisłe, humanistyczne, medycynę itp., uczelnie były poproszone, aby wybrać wydział o profilu ekonomicznym, biznesu/zarządzania/administracji i do niego odnosić odpowiedzi. Zestawienie w załączniku 5 zawiera informację, na jakich wydziałach zostało przeprowadzone badanie w przypadku uczelni wielowydziałowych.

Na uczelniach o profilu ekonomiczno-biznesowym, jak np. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie czy Akademia Leona Koźmińskiego, badania oparte były o całe uczelnie. Na niektórych uczelniach nazwy wydziałów powtarzały się, występują te same nazwy.

Z uwagi na anonimowy charakter badań nazwy uczelni zostały zakodowane przy użyciu następującej formuły: U1 – PL; U18 – UA; U 34 – UK itd., gdzie: „U” – uczelnia; „1” – kolejny numer uczelni; PL, UA, UK – symbol danego kraju. Kolejność kodów nie odpowiada numeracji uczelni na liście w tabeli 26 z ich pełnymi nazwami.

Tabela 26. Lista uczelni, w których przeprowadzono badanie

Uczelnie z Polski	Uczelnie z Ukrainy	Uczelnie z Wielkiej Brytanii
Akademia Leona Koźmińskiego	Dniprowski Uniwersytet Technologiczny SZAH (STEP)	Bournemouth University
Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu	Narodowy Uniwersytet Techniczny Politechnika Dniprowska	University of Salford
Uniwersytet Opolski	Podkarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka	University of Northampton
Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie	Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Krzywym Rogu	University of Bristol
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu	Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Michała Kociubińskiego	Northumbria University at Newcastle
Uniwersytet Jagielloński	Państwowa Akademia Inżynierii Lądowej i Architektury w Odessie	Heriot-Watt University
Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku	Chmielnicki Uniwersytet Zarządzania i Prawa im. Leonida Juzkowa	University of Strathclyde
Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza	Uniwersytet KROK	University of East London
Powiślańska Szkoła Wyższa	Tawrijski Uniwersytet Narodowy im. Władimira Wiernadskiego	Royal Holloway, University of London
Politechnika Gdańska	Charkowski Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Karazina	Brunel University London
Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu	Charkowski Uniwersytet Humanitarny "Ukraińska Akademia Ludowa"	Bangor University
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie	Doniecki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stusa	Leeds Beckett University
Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki	Narodowy Techniczny Uniwersytet Politechnika Charkowska	University of Hertfordshire
Państwowa Uczelnia Zawodowa im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie	Narodowy Uniwersytet Budowy Okrętów im. Admirała Makarowa	Nottingham Trent University
Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu	Nadazowski Państwowy Uniwersytet Techniczny	
Politechnika Białostocka	Doniecki Państwowy Uniwersytet Zarządzania	
Anonimowa uczelnia (nie podano nazwy)		

Źródło: Opracowanie własne.

Do prezentacji wyników w rozdziale 6. i 7. celem bardziej przejrzystej wizualizacji danych zastosowano w tabelach trzy kolory. Uczelnie z Polski – kolor zielony, uczelnie z Ukrainy – kolor żółty, uczelnie z Wielkiej Brytanii – kolor niebieski.

Tabela 27. Rozkład poprawnie wypełnionych kwestionariuszy ankietowych

Uczelnie / respondenci	U1 - PL	U2 - PL	U3 - PL	U4 - PL	U5 - PL	U6 - PL	U7 - PL	U8 - PL	U9 - PL	U10 - PL	U11 - PL	U12 - PL	U13 - PL	U14 - PL	U15 - PL	U16 - PL	U17 - PL	U18 - UA	U19 - UA	U20 - UA	U21 - UA	U22 - UA	U23 - UA	U24 - UA	U25 - UA	U26 - UA	U27 - UA	U28 - UA	U29 - UA	U30 - UA	U31 - UA	U32 - UA	U33 - UA	U34 - UK	U35 - UK	U36 - UK	U37 - UK	U38 - UK	U39 - UK	U40 - UK	U41 - UK	U42 - UK	U43 - UK	U44 - UK	U45 - UK	U46 - UK	U47 - UK	
Liderzy	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	47
Studenci	2	7		16			19	3	1	3	38	37			6			39	2		19	8				22	33	62	5	27	92	66					4			4							12	527
Pracownicy		13		4			1	10		12	6	11			1			6	2		2	1	11	1		4	21	14	10	9	25	46					5		1							8	224	
RAZEM	2	20	0	20	0	0	20	13	1	15	44	48	0	0	7	0	0	45	4	0	21	1	19	1	0	26	54	76	15	36	117	112	0	0	0	9	0	1	4	0	0	0	0	0	20	798		

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie ankiet i uzyskanych informacji od 798 respondentów z 47 uczelni wyniki zostały poddane porównaniu i szczegółowej analizie pozwalającej na odpowiedzi na pytania badawcze oraz weryfikację przyjętych hipotez, a także wyciągnięcie dodatkowych wniosków. Analiza wyników polegała na obliczeniu wybranych statystyk opisowych, co pozwoliło na podsumowanie informacji otrzymanych z poszczególnych uczelni i krajów. W celu uszeregowania jednostek pod względem jakości i efektywności umiędzynarodowienia zastosowano natomiast jedną z metod porządkowania liniowego – metodę wzorca rozwoju. Stanowi ona podstawową technikę analityczną w pracy. Szczegółowo poszczególne metody zostaną opisane w kolejnym punkcie niniejszego rozdziału.

Uzyskane w badaniach wyniki należy traktować jako wyniki studium przypadku bazującego na analizie przeprowadzonej w 47 uczelniach. Wyników nie można z założenia uogólniać i odnosić do wszystkich uczelni w badanych krajach – można jednak zauważyć pewne tendencje i prawidłowości. Liczba uczelni, która została ujęta w badaniu, daje podstawę do zastosowania proponowanej w pracy metodyki badawczej. Ponadto może być ona podstawą do dalszych badań, ich uszczegółowienia oraz przeprowadzenia na szerszej grupie respondentów.

6.2. Opis i uzasadnienie oryginalności metodyki badawczej, koncepcja badania

W odniesieniu do problemu badawczego, przyjętych pytań badawczych oraz postawionych hipotez zaproponowano poniższą koncepcję badania umiędzynarodowienia.

6.2.1. Efektywność i jakość w badaniu internacjonalizacji

W pierwszej kolejności w ramach tworzenia koncepcji metodyki badawczej uwzględniono rozważania dotyczące efektywności i jakości omawiane w rozdziale 3. W kolejnym etapie

odniesione zostały one do obszaru umiędzynarodowienia uczelni i dały podstawę do konceptualizacji zastosowanej metody do pomiaru internacjonalizacji.

Odnosząc wskazania odnośnie pożądanej specyfiki badań oraz nawiązując do wcześniej prezentowanych, najważniejszych metod badawczych oraz ich charakterystyki, można poszukiwać nowych podejść do pomiaru umiędzynarodowienia, które wpiszą się w pewne luki badawcze, uwzględnią nowe elementy oceny i ich konfigurację.

Internacjonalizacja definiowana jest najczęściej jako proces integrowania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego w cele, funkcje i sposób dostarczania usługi edukacyjnej. Takie ujęcie internacjonalizacji pozwala rozpatrywać działalność międzynarodową w kategoriach wartości, zmian, przez pryzmat celowych, planowanych rezultatów. „W konsekwencji rodzi to implikacje dla kontroli realizacji celów przyjętych w zakresie działalności o wymiarze międzynarodowym, której istotnym elementem powinien być pomiar, umożliwiający ocenę skuteczności”³⁶⁵.

Ważne jest zwrócenie uwagi, że cele umiędzynarodowienia mogą odnosić się do różnych jego wymiarów omówionych w rozdziale 5. (punkt 5.4).

Uzasadnieniem do zastosowania podejścia do efektywności rozumianej jako skuteczność w osiąganiu celów są również wyniki badań A. Piaseckiej prezentowane w rozdziale 3. (rys. 30 - Efektywność w odniesieniu do uczelni). Ostatecznie na podstawie studiów literaturowych oraz własnych doświadczeń autora za główny wskaźnik efektywności umiędzynarodowienia przyjęte zostało podejście celowościowe, jako skuteczność uczelni w osiąganiu przyjętych celów. Ocena efektywności w tym kontekście sprowadzać się będzie do oceny stopnia realizacji celów.

Przyjęto, że pierwszym etapem badań będą to cele z wymiaru produktów. Przyjęto również założenie, że celem uczelni jest maksymalizacja wartości tychże produktów (określane są one w ankiecie jako cechy efektywności umiędzynarodowienia).

Nawiązując natomiast do przytaczanych definicji jakości w niniejszej pracy przyjęto, że jakość internacjonalizacji to stopień, w jakim zestaw istotnych cech internacjonalizacji spełnia wymagania wybranych interesariuszy uczelni. W niniejszej pracy są to liderzy uczelni w zakresie umiędzynarodowienia, pracownicy oraz studenci.

Internacjonalizacja omawiana i definiowana w poprzednim rozdziale, m.in. przez J. Knight jest procesem i odzwierciedla zestaw działań, które uczelnie formułują w odpowiedzi na otoczenie, w tym globalizację. Uczelnie mogą realizować te działania na innym poziomie jakości, zarówno w obrębie danego kraju jak i zagranicą, stąd istnieje potrzeba pomiaru jakości i możliwości prowadzenia badań porównawczych.

³⁶⁵ M. Dymyt, *Pomiar umiędzynarodowienia szkół wyższych*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej – Organizacja i zarządzanie” 2018, nr 132, s. 196

Ponadto istotne może być wykorzystanie zarówno miar efektywnościowych oraz jakościowych jednocześnie i poszukiwania zależności między nimi. Może to dać podstawę do opracowania nowej metody badań w kontekście pewnych niedoskonałości już istniejących i stanowić propozycję uzupełniającą względem już istniejących metod pomiaru. Szczególnie dotyczy to pomiaru celów umiędzynarodowienia w wymiarze czwartym tj. wyników.

Wymierne znaczenie oceny jakości w osiąganiu celów umiędzynarodowienia zauważa M. Tutko. Ocena jakości internacjonalizacji pozwala m.in. określić, jaki postęp czyni uczelnia w zakresie realizacji celów i zadań internacjonalizacji. Proces oceny obejmuje metody zbierania i weryfikacji danych. W ramach ich gromadzenia może obejmować instytucjonalne lub zewnętrzne systemy zbierania danych³⁶⁶.

Kryterium jakości zastosowane w metodyce badań jest dodatkowo potrzebne, ponieważ pozwala stwierdzić, czy wdrażane działania wzmacniają osiągnięcie przyjętych celów umiędzynarodowienia z wymiaru czwartego. Ocena jakości pozwala w badaniu z większym prawdopodobieństwem stwierdzić, czy model umiędzynarodowienia i oferowane produkty będą sprzyjały osiągnięciu celów umiędzynarodowienia z wymiaru czwartego (rys. 42).

Warto zatem poszukiwać odpowiedzi na pytania, w jaki sposób uczelnie mogą dokonywać pomiaru internacjonalizacji z wykorzystaniem wskaźników jakościowych.

6.2.2. Autorskie elementy zastosowane w koncepcji badań

W proponowanej metodyce badawczej zastosowano kilka autorskich elementów wychodzących naprzeciw potrzebom w badaniu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego tj.:

A) Analiza hybrydowa polegająca na zastosowaniu do pomiaru wskaźników ilościowych (efektywność) i jakościowych.

W punkcie 5.4. przedstawiono propozycję metodyczną pozwalającą ocenić rezultaty umiędzynarodowienia. Oprócz badania efektywności i jakości niezależnie od siebie, zastosowanie obok wskaźników efektywnościowych, dodatkowo jakościowych odgrywa istotną rolę w przyjętej metodyce badawczej.

Ocena jakości wybranych obszarów internacjonalizacji pozwala stwierdzić, czy realizowane działania sprzyjają osiągnięciu celów przypisywanych umiędzynarodowieniu uczelni w wymiarze czwartym.

Propozycja jednoczesnego wykorzystania miar ilościowych i jakościowych wpisuje się w potrzebę projektowania badań i gromadzenia dowodów dotyczących przyczyny i skutku. Jako przyczynę osiąganych wyników umiędzynarodowienia uwzględniono wskaźniki z oceny

³⁶⁶ M. Tutko, *Assessment of the quality of internationalisation in higher education institutions*, "Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach" 2018, nr 361, s. 80

jakościowej. Zbadano korelację między efektywnością w wymiarze oferowanych produktów a jakością (rys. 42).

Badanie jakościowe skupia się na ocenie zadowolenia i satysfakcji interesariuszy uczelni. Każde działanie zawarte w pytaniach ankietowych może przyczyniać się i wzmacniać osiągnięcie jednego, kilku lub wszystkich celów umiędzynarodowienia. Z tego powodu były rozpatrywane jako zbiór działań określających jakość umiędzynarodowienia.

Zakładając występowanie dodatniego współczynnika korelacji między tymi zmiennymi można sądzić, że średnio wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej (efektywność) rosną wartości drugiej zmiennej (jakość). Można zatem sądzić, że średnio im uczelnia znajduje się wyżej w jednym rankingu, to jednocześnie wyżej będzie również w drugim. Tym samym uczelnie wyżej sklasyfikowane będą osiągały z większym sukcesem cele w wymiarze czwartym. Szczegółowy sposób obliczeń zaprezentowany został w rozdziale 7.

B) Możliwość uwzględnienia przez uczelnie priorytetowych obszarów umiędzynarodowienia

Jak wspomniano w poprzednich rozdziałach pracy, ważna jest rola uwarunkowań mających wpływ na specyfikę i zakres internacjonalizacji. Model umiędzynarodowienia, który sprawnie funkcjonuje w jednym kraju i otoczeniu, może nie przynieść takich samych rezultatów przy innych uwarunkowaniach. Ponadto istnieją różne modele uczelni wyższych, kierunki i poziomy kształcenia w ramach jednej instytucji. Aby więc nie mierzyć wszystkich uczelni tylko jedną miarą, metodyka badawcza powinna uwzględniać dodatkowo takie różnice i umożliwiać kontekstualizację procesu internacjonalizacji. Ostatecznie w zbiorze obszarów umiędzynarodowienia należy wziąć pod uwagę różnorodność pod względem obszarów priorytetowych, które wybrane uczelnie mogą wskazać.

C) Możliwość uwzględnienia czynnika zmienności obszarów internacjonalizacji w czasie.

Istotnym elementem, który uwzględnia proponowana metodyka badawcza, jest możliwość mierzenia wyników w obszarach, które zyskują na znaczeniu. Ocena umiędzynarodowienia odnosi się więc nie tylko do aktualnego stanu, ale daje uczelni możliwość wskazania zmian. Podejście takie nawiązuje do ciągłości rozwoju i doskonalenia szkolnictwa wyższego, w tym umiędzynarodowienia.

Według J. Knight w pomiarze internacjonalizacji, istotne są nie tyle same wyniki, co przede wszystkim postęp, który należy analizować w ujęciu ilościowym i jakościowym³⁶⁷.

Stąd, uwzględniając dynamiczny charakter umiędzynarodowienia, warto je oceniać z perspektywy dokonujących się zmian. Uwzględniona w badaniu stosunkowo duża liczba obszarów

³⁶⁷ J. Knight, *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*, Sense Publishers, Rotterdam 2008, s. 48

umiędzynarodowienia pozwala uczelniom na wskazanie, w jakich obszarach nastąpiły największe zmiany w przyjętej perspektywie czasowej. W opracowanym badaniu jest to okres trzyletni.

D) Porównanie zaawansowania uczelni w poszczególnych etapach dojrzałości internacjonalizacji

Jak wskazano w rozdziale 4., w rozwoju umiędzynarodowienia możemy wyszczególnić różne etapy dojrzałości. Na podstawie przeanalizowanej literatury ostatecznie do przeprowadzenia badań wyróżnione zostały następujące etapy: (1) mobilność studentów i pracowników, (2) internacjonalizacja programów nauczania, wspólne programy studiów, (3) instytucjonalizacja i zarządzanie w obszarze internacjonalizacji, (4) budowanie dojrzałej, międzynarodowej społeczności akademickiej, (5) internacjonalizacja nauki i komercjalizacja badań. Pomiar umiędzynarodowienia w poszczególnych etapach wymagał przyporządkowania wybranych obszarów umiędzynarodowienia do danego etapu (tab. 29). Uzyskane wyniki mogą dać odpowiedź, w którym z nich uczelnie osiągają najlepsze wyniki.

E) Metodyka badawcza tworzy szeroką podstawę i wskazuje kierunek do dalszych badań.

Konstrukcja badania i jej uniwersalny charakter pozwala na przeprowadzenie badań w grupie uczelni reprezentujących inne kraje oraz większa ich grupę. Badania mogą być powtarzane co pewien czas a wyniki porównywane między sobą.

Dodatkowo kwestionariusze ankietowe pozwalają tworzyć bazę wiedzy o internacjonalizacji w odniesieniu do wyzwań i barier w rozwoju obszaru umiędzynarodowienia. Jednocześnie może być to podstawą opracowania kolejnych etapów badań i ich aktualizacji. Zastosowanie tego elementu w kwestionariuszach odnosi się do specyfiki szkolnictwa wyższego, w tym umiędzynarodowienia i ich ciągłego rozwoju. Szerzej opisano we wnioskach rozdziału 7.

6.2.3. Obszary umiędzynarodowienia ujęte w badaniu

Kluczowe obszary internacjonalizacji wskazane przez wybranych autorów, jak również indywidualne obserwacje autora pracy stanowiły podstawę do ostatecznego ich wyboru i ujęcia w zaprojektowanych kwestionariuszach ankietowych.

Mając na uwadze występowanie zróżnicowanych modeli internacjonalizacji, należy stwierdzić, że istniała potrzeba stworzenia uniwersalnej i reprezentatywnej listy obszarów umiędzynarodowienia. Konstrukcja badania była poprzedzona obszerną analizą literatury na temat internacjonalizacji uczelni oraz wieloletnimi obserwacjami autora pracy, wywiadami i konsultacjami z przedstawicielami wielu uczelni, zarówno poprzez bezpośrednie rozmowy, jak i pośrednio podczas dwuletniej pracy w radzie głównej European Association for International Education (EAIE), zrealizowanymi projektami międzynarodowymi oraz ich ewaluacją.

Ostateczna koncepcja badania umiędzynarodowienia uczelni odzwierciedlona w kwestionariuszach ankietowych zawiera 17 obszarów do badania jakości i 16 obszarów dla badań efektywności. W zastosowanym kwestionariuszu poszczególne obszary są określane jako cechy umiędzynarodowienia. Szczegółowa struktura i treść kwestionariuszy ankietowych przedstawiona jest w załącznikach 1, 2, 3. Uwzględnioną listę cech umiędzynarodowienia przedstawia tabela 28.

Tabela 28. Cechy umiędzynarodowienia zastosowane w kwestionariuszach ankietowych

Lp.	Cechy zastosowane do badania jakości umiędzynarodowienia	Cechy zastosowane do badania efektywności umiędzynarodowienia
1.	Strategia i polityka umiędzynarodowienia uczelni	Liczba programów/specjalności studiów w językach obcych
2.	Organizacja i zarządzanie w obszarze umiędzynarodowienia	Liczba programów/specjalności kończących się wydaniem wspólnego/podwójnego dyplomu
3.	Obsługa studentów i pracowników w obszarze aktywności międzynarodowych	Liczba studentów cudzoziemców
4.	Zaangażowanie społeczności akademickiej w działalność międzynarodową	Liczba nacji w środowisku studenckim
5.	Mobilności / wyjazdy zagraniczne studentów	Liczba nauczycieli akademickich z zagranicy prowadzących regularne zajęcia przez min jeden semestr
6.	Mobilności / wyjazdy zagraniczne pracowników	Liczba mobilności wyjazdowych studentów
7.	Umiędzynarodowienie programów nauczania	Liczba mobilności przyjazdowych studentów
8.	Partnerstwo i relacje międzynarodowe	Liczba mobilności wyjazdowych pracowników administracyjnych
9.	Umiędzynarodowienie a specyfika otoczenia oraz rynku pracy	Liczba mobilności wyjazdowych pracowników dydaktycznych
10.	Wielokulturowość na uczelni i struktura społeczności akademickiej	Liczba międzynarodowych publikacji naukowych
11.	Dostępność informacji o umiędzynarodowieniu	Liczba pracowników naukowych zaangażowanych w naukowe projekty międzynarodowe
12.	Podejście projektowe do realizacji aktywności międzynarodowych	Liczba zagranicznych uczelni partnerskich
13.	Międzynarodowe badania i publikacje naukowe	Liczba zagranicznych filii uczelni
14.	Potencjał pracowników	Liczba członkostw w międzynarodowych organizacjach
15.	Infrastruktura	Liczba posiadanych akredytacji międzynarodowych
16.	Innowacje w obszarze umiędzynarodowienia	Udział budżetu na internacjonalizację w całości budżetu w %
17.	System zapewniania jakości umiędzynarodowienia	Udział przychodów z internacjonalizacji w całości przychodów w %

Źródło: Opracowanie własne.

Cechy umiędzynarodowienia wskazane w tabeli 28 pozwalają mierzyć potencjał lokalny uczelni, a z drugiej strony są na tyle uniwersalne, że pozwalają na przeprowadzenie międzynarodowej komparatystyki. W porównaniu do obecnie stosowanych metod badania internacjonalizacji zastosowana lista cech jest stosunkowo długa. Przyjęte do badań cechy umiędzynarodowienia można zatem uznać za istotne w odniesieniu do przeprowadzenia badań internacjonalizacji, szczególnie w kontekście potrzeby przeprowadzenia badań porównawczych między trzema krajami.

Należy także zaznaczyć, że dobór cech podyktowany jest potrzebą zapewnienia związku logicznego pomiędzy działalnością międzynarodową, a przyjętymi celami umiędzynarodowienia przedstawionymi w rozdziale 4. (wykresy 7 i 8). Związek logiczny oznacza, że jest prawdopodobne, iż aktywności międzynarodowe (produkty) mogłyby przynieść zamierzone wyniki, jeśli ich jakość będzie wysoka. Istotny jest również fakt, że wybrane cele internacjonalizacji można osiągnąć za pomocą różnorodnych działań i odwrotnie, jednemu celowi może służyć kilka działań.

Cecha 16 (Udział budżetu na internacjonalizację w całości budżetu w %) w kwestionariuszu ankietowym została wykorzystana do obliczenia efektywności w dodatkowym ujęciu jako relacja: nakłady do produktów. Szczegóły obliczenia przedstawione są w rozdziale 7.

Odnosząc z kolei powyższe cechy do możliwości badania dojrzałości umiędzynarodowienia można analizować zaawansowanie internacjonalizacji w poszczególnych etapach, dodatkowo grupując wybrane cechy odpowiadające danemu etapowi rozwoju (tab. 29).

Tabela 29. Cechy charakterystyczne dla danych etapów dojrzałości umiędzynarodowienia

Lp.	Etap rozwoju internacjonalizacji	Cechy – jakość	Cechy – efektywność
1.	Mobilność studentów i pracowników	5; 6	6; 7; 8; 9
2.	Internacjonalizacja programów nauczania, wspólne programy studiów	7	1; 2; 3
3.	Instytucjonalizacja i zarządzanie w obszarze internacjonalizacji	1; 2; 3; 8; 9; 11; 12; 15; 16; 17	12; 13; 14; 15
4.	Budowanie dojrzałej, międzynarodowej społeczności akademickiej	4; 10; 14	4; 5
5.	Internacjonalizacja nauki i komercjalizacja badań	13	10; 11

Źródło: Opracowanie własne.

6.2.4. Dobór i uzasadnienie pytań do kwestionariuszy ankietowych

Lista cech umiędzynarodowienia wymagała również w części jakościowej opracowania do kwestionariuszy ankietowych odpowiednich pytań, które pozwalają uzyskać informacje na temat poziomu jakości danego obszaru internacjonalizacji. Wybór i zredagowanie pytań oparto

w głównej mierze na szerokiej analizie literaturowej dotyczącej umiędzynarodowienia oraz wieloletnim doświadczeniu zawodowym autora pracy, obserwacjach i wywiadach z przedstawicielami wybranych uczelni. W odniesieniu do wybranych opracowań w literaturze treść pytań w szczególności odniesiono do autorów i tematyki umiędzynarodowienia wykazanych w tabeli 30.

Tabela 30. Wybrane opracowania i poruszana tematyka w obszarze internacjonalizacji

Nr	Tematyka	Pozycja literaturowa
1.	Lista kontrolna: pytania pomocnicze dotyczące jakości kształcenia	M. McAleese: Podnoszenie jakości nauczania i uczenia się w szkołach wyższych w Europie ³⁶⁸
2.	Jak kraj może poprawić jakość i ilość swoich umiejętności?	Lepsze umiejętności, lepsze miejsca pracy, lepsze życie: Najważniejsze punkty strategii OECD na rzecz umiejętności ³⁶⁹
3.	Analiza wybranych obszarów internacjonalizacji z punktu widzenia oceny ich jakości	M. Van der Wende: Zapewnienie jakości w internacjonalizacji ³⁷⁰
4.	Rozwój kompetencji i losy zawodowe absolwentów	M. Pachocki: Mobilność kluczem do kariery? ³⁷¹
5.	Podążanie ścieżką mobilności ERASMUSA	V. Papatsiba: Czy szkolnictwo wyższe staje się bardziej europejskie dzięki mobilności studentów? Przegląd inicjatyw UE w kontekście procesu bolońskiego ³⁷²
6.	Wskazówki do przeprowadzania samooceny jakości umiędzynarodowienia na przykładzie Finlandii	U. DeWinter: Instrumenty jakości ³⁷³
7.	Budowanie partnerstw strategicznych	R. Krąpiec: Siła partnerstw strategicznych ³⁷⁴
8.	Jakość partnerstwa międzynarodowego	A. M. Sandström, L. Weimer: Międzynarodowe partnerstwa strategiczne ³⁷⁵

³⁶⁸ Grupa wysokiego szczebla do spraw modernizacji szkolnictwa wyższego, *Podnoszenie jakości nauczania i uczenia się w szkołach wyższych w Europie - Sprawozdanie dla komisji europejskiej*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013, s. 54.

³⁶⁹ Secretary-General of the OECD, *Better Skills Better Jobs Better Lives - Highlights of the OECD Skills Strategy*, OECD 2012, s. 6-12.

³⁷⁰ M. Van der Wende, *Quality assurance in internationalization*, w: U. DeWinter, *Internationalisation and quality assurance: goals, strategies and instruments*, European Association for International Education, Amsterdam 1996, s. 17.

³⁷¹ M. Pachocki, *Mobilność kluczem do kariery? Raport z badania losów uczestników zagranicznych staży i praktyk zawodowych*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s.75-105.

³⁷² V. Papatsiba, *Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process*, "Comparative Education" 2006, No. 1, Department of Educational Studies, University of Exford, Taylor & Francis, Ltd., s. 102-105.

³⁷³ U. DeWinter, *Instruments*, w: U. DeWinter, *Internationalisation and quality assurance: goals, strategies and instruments*, European Association for International Education, Amsterdam 1996, s. 33-48.

³⁷⁴ M. Frankowicz, *Razem czy osobno? Wartość dodana partnerstw międzynarodowych w obszarze edukacji i szkoleń*, w: R. Krąpiec (red.), *Siła partnerstw strategicznych*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 18-21.

³⁷⁵ A.-M. Sandström, L. Weimer, *The EAIE Barometer: International strategic partnerships*, European Association for International Education, Amsterdam 2018, s. 10-16.

9.	Względy finansowe jako możliwy czynnik rozwoju umiędzynarodowienia	L. E. Rumbley, A. M. Sandström: Barometr EAIE: Internacjonalizacja w Europie (wydanie drugie) – 'Pieniądze mają znaczenie' ³⁷⁶
10.	Ocena jakości działań internacjonalizacji i jej korelacja z postrzeganymi poziomami sukcesu	A. M. Sandström, R. Hudson: Barometr EAIE: Symptomy sukcesu ³⁷⁷
11.	Schemat opracowania koncepcji partnerstwa międzynarodowego	J. Tomaszewski., M. Kozula, Aplikacja aspektów promocyjnych i misyjnych w rozwoju partnerstwa międzynarodowego uczelni ³⁷⁸
12.	Informacja zwrotna od uczestników mobilności dot. przestrzegania założeń i efektów programu	Raporty z realizacji projektów Erasmus + z lat od 2010 do 2020

Źródło: Opracowanie własne.

Ostateczna weryfikacja opracowanych pytań zrealizowana została na podstawie przeanalizowanej literatury, doświadczeń i obserwacji autora pracy oraz przeprowadzonych badań pilotażowych.

Podsumowanie

W rozdziale 6. zaprezentowano założenia badawcze, określony został problem badawczy, przedstawiono pytania badawcze oraz przyjęte hipotezy robocze. Przedstawiono metodykę i organizację badań, a także wskazano profil i liczbę respondentów. Przedstawione zostały metody i techniki zbierania i opracowania danych. Scharakteryzowane zostało ujęcie efektywności i jakości w odniesieniu do konstrukcji autorskiego podejścia w pomiarze wyników umiędzynarodowienia. Przedstawiona metodyka badawcza wymaga zastosowywania odpowiednich technik analitycznych oraz warsztatu obliczeniowego, co jest przedmiotem rozdziału 7.

³⁷⁶ A.-M. Sandström, L. E. Rumbley, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition), Money matters*, European Association for International Education, Amsterdam 2019, s. 3-8.

³⁷⁷ A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe, Signposts of success*, European Association for International Education, Amsterdam 2019, s. 8-22.

³⁷⁸ J. Tomaszewski., M. Kozula, *Aplikacja aspektów promocyjnych i misyjnych w rozwoju partnerstwa międzynarodowego uczelni. Przykład Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu we współpracy z wybranymi szkołami średnimi z Europy Wschodniej*, w: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 243-246.

**OCENA EFEKTYWNOŚCI I JAKOŚCI UMIĘDZYNARODOWIENIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO –
BADANIA WŁASNE****7.1. Zastosowane narzędzia analityczne**

Jako główne narzędzie analityczne w niniejszej pracy zastosowano Metodę Wzorca Rozwoju. Należy zwrócić uwagę na umiejscowienie metody w ramach technik wielowymiarowej analizy porównawczej (WAP). Analiza ta określana jest jak „dyscyplina naukowa zajmująca się porównywaniem obiektów (np. przedsiębiorstw, klientów, produktów) określonych za pomocą wielu cech”³⁷⁹. Jedną z metod wielowymiarowej analizy porównawczej, która została zastosowana celem przeprowadzenia obliczeń w niniejszej pracy jest metoda porządkowania liniowego.

„Celem metody jest uszeregowanie obiektów w kolejności od najlepszego do najgorszego, a kryterium uporządkowania jest poziom zjawiska złożonego ... specyfika metod porządkowania liniowego zbioru obiektów wśród metod WAP polega na tym, że konieczne jest określenie charakteru wszystkich zmiennych opisujących badane zjawisko złożone. Zmienne mogą mieć charakter stymulant, destymulant, nominant lub neutralny”³⁸⁰.

W pracy posłużono się jedną z metod porządkowania liniowego tj. metodą wzorca rozwoju. „Przyjmuje się w niej, że wartości zmiennych są znormalizowane i mają charakter stymulant lub destymulant. Nominanty zatem należy sprowadzać do postaci stymulant lub destymulant”. Zastosowanie metody przebiega przez kilka etapów. W pierwszej kolejności wyznacza się abstrakcyjny obiekt, tzw. wzorzec rozwoju z_0 o najlepszych wartościach dla każdej zmiennej oraz tzw. antywzorzec z_{-0} o najgorszych wartościach każdej zmiennej. Następnie bada się podobieństwo obiektów do abstrakcyjnego najlepszego obiektu przez obliczenie odległości (np. euklidesowej) każdego obiektu od wzorca rozwoju. Im bardziej podobny do wzorca jest obiekt, tym wyższy poziom zjawiska złożonego dla tego obiektu. Kolejnym etapem jest wyznaczenie dla każdego obiektu tzw. miary rozwoju. Miara rozwoju jest tak skonstruowana, aby spełniała następujące własności: 1. im wyższy poziom zjawiska złożonego, tym wyższa wartość miary rozwoju; 2. wartości miary rozwoju są zawarte w przedziale $[0,1]$, przy czym miara rozwoju obliczona dla wzorca rozwoju równa się jeden dla antywzorca – zero³⁸¹.

Metoda wzorca rozwoju stanowi główną technikę analityczną w niniejszej rozprawie. Dodatkowo zastosowano poniższe metody analizy danych:

³⁷⁹ G. Kowalewski, Wielowymiarowa analiza porównawcza, w: J. Dziechciarz (red.) Ekonometria, Metody, przykłady, zadania, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2012, s. 250

³⁸⁰ Tamże, s. 287

³⁸¹ Tamże, s. 291-292

ANOVA. Celem analizy (ANOVA) jest zazwyczaj testowanie istotności różnic pomiędzy więcej niż dwoma średnimi. Procedura służąca do porównywania średnich jest określana nazwą analiza wariancji. W celu testowania statystycznej istotności różnic pomiędzy średnimi w rzeczywistości przeprowadza się porównanie (tzn. analizę) wariancji³⁸².

Test Shapiro-Wilka. Służy do testowania podobieństwa rozkładu danej zmiennej do rozkładu normalnego. Za pomocą tego testu można sprawdzić, czy zmienne mają rozkłady zbliżone do rozkładu normalnego. Test testuje hipotezę zerową o tym, że rozkład naszej zmiennej jest zbliżony do normalnego. Z tego wynika, że istotny wynik testu Shapiro-Wilka świadczy o tym, że rozkład zmiennej obserwowanej nie jest podobny do rozkładu normalnego. Testowanie normalności rozkładu jest wymagane przy użyciu testów parametrycznych, np: testy t-Studenta, analiza wariancji³⁸³.

Test Wilcoxon. Służy do porównania ze sobą dwóch grupy zależnych, czyli dwóch zmiennych pomiarowych. Test stosowany jest gdy są złamane założenia dla przeprowadzenia testu t-Studenta dla prób zależnych. Test stosowany jest też w przypadku, gdy zmienne mierzone są na skali porządkowej³⁸⁴.

Testy post-hoc. Stanowią dodatkowe testy dla analizy wariancji. Umożliwiają udzielenie odpowiedzi na pytanie, które z analizowanych grup różnią się między sobą. Sam istotny wynik analizy wariancji nie wskazuje nam, które z analizowanych grup różnią się między sobą³⁸⁵.

Test Kruskala-Wallisa. Test jest jedną z najpopularniejszych alternatyw dla jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA. Przeprowadzany jest w przypadku, gdy zostały złamane założenia analizy wariancji ANOVA bądź gdy charakter zmiennych nie pozwala na wykorzystanie analizy wariancji ANOVA. Test nie wymaga tak jak analiza wariancji ANOVA spełnienia szeregu założeń. Rozkłady zmiennych nie muszą być zbliżone do rozkładu normalnego³⁸⁶.

Współczynnik korelacji rang Spearmana. Służy do opisu siły korelacji dwóch cech w przypadku: (a) gdy cechy są mierzalne, a badana zbiorowość jest nieliczna; (b) gdy mają one charakter jakościowy i istnieje możliwość ich uporządkowania³⁸⁷.

³⁸² Internetowy Podręcznik Statystyki StatSoft:

https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fgo_search.html%3Fq%3D, (dostęp: 20.09.2022).

³⁸³ Poradnik Naukowiec, <https://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka>, (dostęp: 20.09.2022).

³⁸⁴ Tamże.

³⁸⁵ Tamże.

³⁸⁶ Tamże.

³⁸⁷ S. Ostasiewicz, Z. Rusnak, U.Siedlecka, Statystyka elementy teorii i zadania, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 337

Współczynnik korelacji Pearsona. Przyjmuje wartości z przedziału $[-1; 1]$ i jest miara siły związku liniowego między cechami³⁸⁸.

Wartość „p”. W niniejszej pracy przy analizie wyników otrzymanych w poszczególnych testach statystycznych podawana jest wartość p. Warto więc wyjaśnić czym ona jest. Ponieważ testy wykonywano w programie Statistica stworzonym przez firmę Statsoft definicję zaczerpnięto z Internetowego Podręcznika Statystyki tej firmy. Wartość p to „prawdopodobieństwo, że zaobserwowane związki (np. pomiędzy zmiennymi) lub różnice (np. pomiędzy średnimi) w próbie pojawiły się czysto przypadkowo (są "dziełem przypadku") przy założeniu, że w populacji, z której próbka została wylosowana powyższe związki lub różnice nie istnieją... Wartość istotności **p** stanowi malejący wskaźnik wiarygodności rezultatu. Im wyższa wartość p, tym mniej możemy być pewni, że relacja obserwowana w próbie jest wiarygodnym wskaźnikiem relacji pomiędzy mierzonymi wielkościami w całej interesującej nas populacji [...] Decyzja o tym, jaki poziom istotności skłonni jesteśmy uznać za rzeczywiście istotny, jest zawsze podejmowana w sposób arbitralny. Oznacza to, że wybór poziomu istotności, powyżej którego rezultat będzie odrzucany jako nieistotny, jest wyborem umownym. W praktyce oznacza to, że ostateczna decyzja w tym względzie zależy od wielu czynników: od tego, czy wynik był przewidziany a priori, czy został uzyskany post hoc (po fakcie) w wyniku wielu analiz i porównań przeprowadzonych na określonym zestawie danych, od siły nagromadzonych świadectw, które go potwierdzają i od tradycji panującej w danej dziedzinie badań. W wielu dziedzinach badań jako typową wartość graniczną poziomu istotności przyjmuje się $\alpha=0,05$. Gdy otrzymane w próbie p jest poniżej tej wartości rezultat oceniany jest jako statystycznie istotny³⁸⁹.

7.2. Analiza i prezentacja materiału badawczego, rezultaty badań i weryfikacja hipotez

W analizie i prezentacji materiału badawczego zastosowane zostały skróty: P1, P2 itd. – kolejne pytania badawcze; H1, H2 itd. – kolejne hipotezy.

P1: Odpowiadając na pytanie badawcze P1: „Jaki odsetek badanych uczelni postrzega umiędzynarodowienie jako ważny obszar funkcjonowania uczelni?”, można bazować na wynikach badań odnoszących się do pytania badawczego P2. Przyjęto, że postrzeganie umiędzynarodowienia jako ważny obszar funkcjonowania uczelni będzie odnosić się do odpowiedzi z zakresu 4 (w znacznym stopniu) i 5 (w pełni). Można wówczas stwierdzić, że 97,9 % uczelni deklaruje, że obszar umiędzynarodowienia jest ważny.

³⁸⁸ S. Ostasiewicz, Z. Rusnak, U. Siedlecka, *Statystyka elementy...*, dz. cyt., s. 332

³⁸⁹ Internetowy Podręcznik Statystyki StatSoft:

https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fesc.html,
(dostęp: 20.09.2022).

P2: Na pytanie P2: „Czy obszar umiędzynarodowienia stanowi dla Twojej uczelni ważny obszar funkcjonowania i rozwoju?” uzyskano następujące odpowiedzi. 25 uczelni (53,2%) wskazało, że obszar umiędzynarodowienia w pełni stanowi ważny obszar funkcjonowania i rozwoju, 21 uczelni (44,7%), że stanowi w znacznym stopniu, a tylko jedna uczelnia, że w stopniu umiarkowanym (tab. 31). Odpowiadając zatem na pytanie badawcze P2, można stwierdzić, że umiędzynarodowienie jest istotne dla uczelni w różnym stopniu. Niemniej jednak odpowiedzi prawie wszystkich uczelni znalazły się w zakresie 4 (w znacznym stopniu) i 5 (w pełni).

Tabela 31. Kategorie odpowiedzi o ważności obszaru umiędzynarodowienia

	Ocena ważności obszaru umiędzynarodowienia w uczelni (odpowiedzi na pytanie badawcze P2)				
	1	2	3	4	5
	w ogóle nie stanowi	w bardzo niewielkim stopniu	w umiarkowanym stopniu	w znacznym stopniu	w pełni
Uczelnie z Polski	0	0	1	11	5
Uczelnie z Ukrainy	0	0	0	5	11
Uczelnie z Wielkiej Brytanii	0	0	0	5	9
RAZEM	0	0	1	21	25

Źródło. Opracowanie własne.

P3: Celem uzyskania pełniejszej informacji o traktowaniu i ważności umiędzynarodowienia przez uczelnie w kwestionariuszu ankietowym zadano pytanie o następującej treści: „Czy strategia uczelni zawiera zapisy dotyczące internacjonalizacji i jej roli w rozwoju uczelni?”. Wszystkie uczelnie biorące udział w badaniu wskazały posiadanie stosownych zapisów dot. omawianego obszaru. Odpowiadając zatem na pytanie badawcze P3 „Jaki odsetek uczelni posiada zapisy dotyczące umiędzynarodowienia w strategii uczelni?”, można stwierdzić, że 100 % uczelni, które wzięły udział w badaniu, posiada takie zapisy.

P4: Postanowiono dodatkowo sprawdzić w badaniu, czy w uczelnianych strukturach funkcjonują jednostki odpowiedzialne za wsparcie organizacyjne działań międzynarodowych. W tym celu zadano pytanie ankietowe: „Czy na uczelni funkcjonuje jednostka typu Dział Współpracy z Zagranicą?”. 45 uczelni biorących udział w badaniu wskazało posiadanie tego typu jednostki. W strukturze dwóch uczelni (jedna z Polski i jedna z Ukrainy) nie funkcjonuje taka komórka organizacyjna. Odpowiadając zatem na pytanie badawcze P4: „Jaki odsetek uczelni posiada w strukturze uczelni jednostkę typu Dział Współpracy z Zagranicą?” otrzymano wynik 95,7 % uczelni posiadających komórkę międzynarodową w strukturze uczelni.

P5: Rozważania w rozdziale 5. przedstawiają argumentację, że odpowiedni dobór obszarów i wskaźników do pomiaru umiędzynarodowienia ma istotne znaczenie celem uzyskania wysokiej

wartości informacyjnej badania. Jedno z pytań badawczych – P5 ma zatem następującą treść: „Jaki zbiór cech internacjonalizacji można uznać za uniwersalny i adekwatny do przeprowadzenia analizy porównawczej uczelni?”. Bazując na analizie literatury przedmiotu, jak i własnych doświadczeniach autora, stworzono listę takich obszarów do badania zarówno jakości, jak i efektywności. Lista ta zawarta jest w tabeli 28 w rozdziale 6., jak i w ankiecie w załączniku 1. Odpowiedź na pytanie P5 pozwoliła jednocześnie na zrealizowanie jednego z celów uzupełniających rozprawy, jakim była identyfikacja i stworzenie listy istotnych cech umiędzynarodowienia do celów analizy.

H1: Na tle informacji uzyskanych z wybranych pytań badawczych postanowiono przystąpić do etapu przeprowadzenia badań komparatystycznych, odnosząc się do postawionej hipotezy H1 o następującej treści: „Istnieją różnice w poziomie efektywności i jakości umiędzynarodowienia w trzech krajach objętych badaniami”.

Na podstawie odpowiedzi dotyczących efektywności i jakości uczelnie zostały uporządkowane liniowo metodą wzorca rozwoju. Jest to główna technika analityczna zastosowana do obliczeń w niniejszej pracy. Wszystkie badane zmienne (cechy) zarówno w badaniu jakości jak i efektywności uznano za stymulanty.

Sposób wyliczenia miar rozwoju dotyczących jakości i efektywności przebiegał zgodnie z poniższymi etapami.

Etapy wyliczenia wartości miar rozwoju uczelni według kryterium jakości umiędzynarodowienia:

Etap 1.

Wyznaczono wartości zmiennych (cech) jako średnie z wartości odpowiedzi otrzymanych dla pytań przypisanych do danej cechy, następnie policzone zostały średnia i odchylenie standardowe dla każdej z cech (tab. 32).

Etap 2.

W kolejnym kroku przeprowadzono standaryzację wartości poszczególnych cech (tab. 33) według wzoru 1³⁹⁰.

$$z_{ij} = \frac{x_{ij} - \bar{x}_j}{s_j}, \quad (i = 1, 2, \dots, n; j = 1, 2, \dots, m), \quad [1]$$

gdzie:

z_{ij} – standaryzowana wartość zmiennej X_j dla i -tego obiektu,

\bar{x}_j – średnia arytmetyczna zmiennej X_j ,

s_j – odchylenie standardowe zmiennej X_j .

³⁹⁰ G. Kowalewski, *Wielowymiarowa analiza...*, dz. cyt., s. 251

Etap 3.

Wyznaczony został wzorzec i antywzorzec rozwoju dla każdej cechy jako odpowiednio najwyższa i najniższa zestandaryzowana wartość danej cechy (tab.34).

Etap 4.

Policzono następnie odległość między wzorcem i antywzorcem (tab. 35), zgodnie ze wzorem 2³⁹¹.

$$d_0 = \sqrt{\sum_{j=1}^m (z_{0j} - z_{-0j})^2} \quad [2]$$

gdzie:

z_{0j} – wzorzec

z_{-0j} – antywzorzec

Etap 5.

Ostatnim etapem jest wyznaczenie odległości każdej uczelni od wzorca rozwoju zgodnie ze wzorem 3³⁹², następnie wyliczenie miary rozwoju dla każdej uczelni, zgodnie ze wzorem 4³⁹³ oraz finalnie uszeregowanie uczelni. Obliczenia dotyczące odległości uczelni od wzorca, miary rozwoju oraz uszeregowanie prezentuje tabela 36.

$$d_{i0} = \sqrt{\sum_{j=1}^m (z_{ij} - z_{0j})^2}, \quad (i = 1, 2, \dots, n), \quad [3]$$

gdzie:

d_{i0} – odległość euklidesowa i-tego obiektu od wzorca rozwoju

$$m_i = 1 - \frac{d_{i0}}{d_0}, \quad (i = 1, 2, \dots, n), \quad [4]$$

gdzie:

m_i – miara rozwoju dla i-tego obiektu,

d_0 – odległość między wzorcem rozwoju i antywzorcem

³⁹¹ G. Kowalewski, *Wielowymiarowa analiza porównawcza*, w: J. Dziechciarz (red.) *Ekonometria, Metody, przykłady, zadania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2012, s. 292

³⁹² Tamże.

³⁹³ Tamże.

Tabela 32. Wartości zmiennych (cech) określających jakość umiędzynarodowienia

	Cecha 1	Cecha 2	Cecha 3	Cecha 4	Cecha 5	Cecha 6	Cecha 7	Cecha 8	Cecha 9	Cecha 10	Cecha 11	Cecha 12	Cecha 13	Cecha 14	Cecha 15	Cecha 16	Cecha 17
U1 - PL	4,666667	5	4,5	4,5	5	5	4,6	5	4	5	5	4,75	5	5	5	4,666667	4,5
U2 - PL	4	4,666667	5	5	5	5	3,6	4	4,5	4,5	4,5	4	3,5	4,5	5	4,333333	3,5
U3 - PL	3,333333	5	4	4	4,5	5	2,8	4	1	4	3	3	3	4	5	1	3
U4 - PL	4,666667	5	5	5	4,5	5	4,4	5	4,5	5	5	4,75	5	4,5	4,5	4,333333	5
U5 - PL	3,666667	3,666667	2,5	3,5	4	3	4	4	3,5	3	3,5	3,5	3,5	3,5	4,5	3,666667	3
U6 - PL	3	4,333333	4	4	5	5	2	5	1,5	2,5	2,5	4,5	2,5	3	2	2	4
U7 - PL	4	4	4	4	4	4	3,6	3,5	3	4	4	3,75	4	3,5	4	3,666667	3,5
U8 - PL	3,333333	3,333333	4	2,5	3,5	4	2,6	4	1	4	3,5	3	2,5	3	4,5	3	2,5
U9 - PL	4,666667	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
U10 - PL	4	4,666667	4	4,5	4,5	4	4,4	5	4	4	3,5	5	4	3,5	3,5	3,333333	5
U11 - PL	3	3,333333	4	3,5	4	3	3,4	5	2,5	3,5	2,5	3,25	3,5	3,5	4	2,333333	2
U12 - PL	4,333333	4,666667	4	4	5	5	4	5	2,5	4	5	5	4	3,5	4,5	2,666667	4
U13 - PL	4,333333	4	4	3,5	4,5	4	3,6	3,5	3	4,5	3,5	3,5	4	3,5	4	2,333333	3,5
U14 - PL	4	4	3	3	4	4	1,6	4	1	3	3	3	2	3,5	4	2,666667	2
U15 - PL	4,333333	5	4	3,5	4,5	4	3,2	5	4,5	3,5	4	4,25	3,5	4	4,5	3,666667	4
U16 - PL	5	5	4,5	4,5	5	5	4,4	5	3,5	4	4	5	4,5	4,5	4,5	4,333333	5
U17 - PL	3,333333	4,666667	4,5	4	4	4	2,4	4,5	2	4	4,5	3,5	3	4	2,5	1	3,5
U18 - UA	3	4	3,5	3,5	2,5	4	4	3,5	4	3	4	3,5	3	4	3	2,333333	3
U19 - UA	4,333333	4,666667	3,5	5	5	5	4,6	4,5	3,5	4,5	5	4,5	3,5	4	5	4	4
U20 - UA	4,333333	5	3,5	5	4,5	5	2,4	4,5	3,5	4,5	4,5	3,75	3	4,5	4	2	4
U21 - UA	3,333333	3,666667	2,5	4,5	4,5	3	2,6	4	3	3	4	2,75	3	2,5	2	1,333333	4
U22 - UA	4	3,666667	3,5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4,333333	5
U23 - UA	3,666667	4	3,5	4	5	4	4,2	4,5	2	4	4	3,75	4	5	4	3,666667	3,5
U24 - UA	5	5	5	5	5	5	4,4	5	4,5	5	5	5	5	5	5	3,666667	5
U25 - UA	3,666667	4	4,5	4,5	4,5	4	3,8	4	4	4,5	5	4	3,5	3,5	3,5	3,333333	4
U26 - UA	3,666667	4,666667	3,5	4	4	5	3,6	4,5	4,5	4,5	5	4,25	3,5	4	4	4	5
U27 - UA	3,333333	4,333333	3,5	4	4	5	3,6	4,5	4	3,5	4	4,25	3,5	3,5	3,5	3,333333	4,5
U28 - UA	4,666667	5	5	3,5	4,5	5	3	5	3	3	4	4,25	3,5	3,5	3	4,666667	4
U29 - UA	4	4,666667	4	3,5	4	4	3,4	4	3	4	5	4,25	3,5	4,5	4,5	3	5
U30 - UA	4	4,666667	4,5	4	5	5	4,2	5	4,5	4	4	4,5	4	4,5	4,5	4,333333	4,5
U31 - UA	3	4,666667	4	4	4,5	4	3,6	4,5	2,5	4	4	3,75	3	2,5	4	2,666667	4
U32 - UA	4,333333	5	3,5	4	5	4	4,4	4,5	3,5	4	4,5	5	3	3	3,5	4,333333	5
U33 - UA	3,333333	3,666667	3	3	4	4	3,2	3,5	3,5	3	4	4,25	2,5	4	4,5	4	3,5
U34 - UK	4,333333	5	5	5	5	5	4,6	5	5	5	5	5	5	4,5	5	5	5
U35 - UK	3,666667	5	5	4,5	4	5	3,4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5
U36 - UK	2,666667	3,666667	2,5	4	4	2	2,8	3,5	1,5	2	4,5	3,5	3	2	3	2,666667	4,5
U37 - UK	4,666667	4,333333	3,5	3,5	5	4	4	5	5	4,5	4,5	4	4,5	3	4,5	4,333333	5
U38 - UK	3,333333	4	4,5	4	4	4	3,2	5	4,5	3	3	3	3	3	3,5	4	4,5
U39 - UK	4,666667	5	4	5	5	5	4,4	5	4,5	5	5	5	5	4	5	5	5
U40 - UK	4,666667	4,666667	4	5	3	5	4,6	3,5	2	4	4	5	5	3,5	5	4,333333	5
U41 - UK	5	5	4	4,5	5	4	3	4	3	3,916667	5	3,75	3,541667	4,5	5	4,333333	4,5
U42 - UK	4	4,333333	2,5	4,5	4,5	4	3,8	4,5	2	4	3,5	3,75	2	2,5	3	2,666667	4
U43 - UK	2,666667	4,333333	3	4	3	3	3,6	5	3,5	3,5	4,5	4	3,5	4	3,5	2,666667	3,5
U44 - UK	4,333333	5	4	5	4,5	5	4,4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
U45 - UK	4	4,666667	4	5	4,5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
U46 - UK	3,666667	5	5	4,5	4	3	4	5	3,5	4,5	4	3,75	4	4,5	4	4,333333	5
U47 - UK	4,666667	4,666667	3,5	4	5	4	4,6	5	4,5	4	4,5	4,5	5	3,5	5	4,666667	5
średnia arytmetyczna	3,934783	4,478261	3,945652	4,173913	4,402174	4,326087	3,682609	4,48913	3,445652	4,030797	4,23913	4,13587	3,707428	3,858696	4,119565	3,528986	4,173913
odchylenie standardowe	0,627931	0,518509	0,716485	0,627429	0,59545	0,753379	0,778601	0,546621	1,189758	0,754887	0,72035	0,679087	0,837602	0,74937	0,815507	1,071313	0,835473

Źródło. Opracowanie własne.

Tabela 33. Standaryzacja wartości poszczególnych cech – kryterium jakości

		STANDARYZACJA															
U1 - PL	1,136771	1,00788	0,792193	0,530866	0,98277	0,911685	1,148811	0,916125	0,448183	1,298639	1,058406	0,899844	1,489411	1,546016	1,055067	1,038211	0,369434
U2 - PL	0,078786	0,358971	1,494703	1,335726	0,98277	0,911685	-0,13067	-0,91613	0,869474	0,62914	0,357771	-0,21312	-0,27659	0,873212	1,055067	0,727409	-0,82804
U3 - PL	-0,9792	1,00788	0,089682	-0,274	0,142948	0,911685	-1,15426	-0,91613	-0,27957	-0,04036	-1,74413	-1,69707	-0,86526	0,200409	1,055067	-2,38061	-1,42678
U4 - PL	1,136771	1,00788	1,494703	1,335726	0,142948	0,911685	0,892915	0,916125	0,869474	1,298639	1,058406	0,899844	1,489411	0,873212	0,442868	0,727409	0,968173
U5 - PL	-0,45021	-1,58776	-2,01785	-1,07886	-0,69687	-1,76639	0,381122	-0,91613	0,026891	-1,37936	-1,0435	-0,9551	-0,27659	-0,47239	0,442868	0,105805	-1,42678
U6 - PL	-1,50819	-0,28994	0,089682	-0,274	0,98277	0,911685	-2,17784	0,916125	-1,65828	-2,04886	-2,44477	0,528856	-1,45392	-1,1452	-2,61813	-1,4482	-0,2293
U7 - PL	0,078786	-0,93885	0,089682	-0,274	-0,69687	-0,42735	-0,13067	-1,83225	-0,3944	-0,04036	-0,34286	-0,58411	0,312077	-0,47239	-0,16933	0,105805	-0,82804
U8 - PL	-0,9792	-2,23666	0,089682	-2,68858	-1,53669	-0,42735	-1,41015	-0,91613	-2,07957	-0,04036	-1,0435	-1,69707	-1,45392	-1,1452	0,442868	-0,5158	-2,02552
U9 - PL	1,136771	1,00788	1,494703	1,335726	0,98277	0,911685	1,660603	0,916125	1,290766	1,298639	1,058406	1,270833	1,489411	1,546016	1,055067	1,349013	0,968173
U10 - PL	0,078786	0,358971	0,089682	0,530866	0,142948	-0,42735	0,892915	0,916125	0,448183	-0,04036	-1,0435	1,270833	0,312077	-0,47239	-0,78153	-0,205	0,968173
U11 - PL	-1,50819	-2,23666	0,089682	-1,07886	-0,69687	-1,76639	-0,38657	0,916125	0,026891	-2,04036	-2,44477	-1,32609	-0,27659	-0,47239	-0,16933	-1,1374	-2,62426
U12 - PL	0,607778	0,358971	0,089682	-0,274	0,98277	0,911685	0,381122	0,916125	-0,81569	-0,04036	1,058406	1,270833	0,312077	-0,47239	0,442868	-0,8266	-0,2293
U13 - PL	0,607778	-0,93885	0,089682	-1,07886	0,142948	-0,42735	-0,13067	-1,83225	-0,3944	0,62914	-1,0435	-0,9551	0,312077	-0,47239	-0,16933	-1,1374	-0,82804
U14 - PL	0,078786	-0,93885	-1,31534	-1,88372	-0,69687	-0,42735	-2,68963	-0,91613	-2,07957	-1,37936	-1,74413	-1,69707	-2,04259	-0,47239	-0,16933	-0,8266	-2,62426
U15 - PL	0,607778	1,00788	0,089682	-1,07886	0,142948	-0,42735	-0,64246	0,916125	0,869474	-0,70986	-0,34286	0,157867	-0,27659	0,200409	0,442868	0,105805	-0,2293
U16 - PL	1,665763	1,00788	0,792193	0,530866	0,98277	0,911685	0,892915	0,916125	0,026891	-0,04036	-0,34286	1,270833	0,900744	0,873212	0,442868	0,727409	0,968173
U17 - PL	-0,9792	0,358971	0,792193	-0,274	-0,69687	-0,42735	-1,66605	0	-1,23698	-0,04036	0,357771	-0,9551	-0,86526	0,200409	-2,00593	-2,38061	-0,82804
U18 - UA	-1,50819	-0,93885	-0,61283	-1,07886	-3,21634	-0,42735	0,381122	-1,83225	0,448183	-1,37936	-0,34286	-0,9551	-0,86526	0,200409	-1,39373	-1,1374	-1,42678
U19 - UA	0,607778	0,358971	-0,61283	1,335726	0,98277	0,911685	1,148811	0	0,026891	0,62914	1,058406	0,528856	-0,27659	0,200409	1,055067	0,416607	-0,2293
U20 - UA	0,607778	1,00788	-0,61283	1,335726	0,142948	0,911685	-1,66605	0	0,026891	0,62914	0,357771	-0,58411	-0,86526	0,873212	-0,16933	-1,4482	-0,2293
U21 - UA	-0,9792	-1,58776	-2,01785	0,530866	0,142948	-1,41015	-0,91613	0	-0,3944	-1,37936	-0,34286	-2,06806	-0,86526	-1,818	-2,61813	-2,06981	-0,2293
U22 - UA	0,078786	-1,58776	-0,61283	-0,274	0,98277	0,911685	0,381122	0,916125	1,290766	1,298639	1,058406	1,270833	0,312077	1,546016	1,055067	0,727409	0,968173
U23 - UA	-0,45021	-0,93885	-0,61283	-0,274	0,98277	-0,42735	0,637018	0	-1,23698	-0,04036	-0,34286	-0,58411	0,312077	1,546016	-0,16933	0,105805	-0,82804
U24 - UA	1,665763	1,00788	1,494703	1,335726	0,98277	0,911685	0,892915	0,916125	0,869474	1,298639	1,058406	1,270833	1,489411	1,546016	1,055067	0,105805	0,968173
U25 - UA	-0,45021	-0,93885	0,792193	0,530866	0,142948	-0,42735	0,125226	-0,91613	0,448183	0,62914	1,058406	-0,21312	-0,27659	-0,47239	-0,78153	-0,205	-0,2293
U26 - UA	-0,45021	0,358971	-0,61283	-0,274	-0,69687	0,911685	-0,13067	0	0,869474	0,62914	1,058406	0,157867	-0,27659	0,200409	-0,16933	0,416607	0,968173
U27 - UA	-0,9792	-0,28994	-0,61283	-0,274	-0,69687	0,911685	-0,13067	0	0,448183	-0,70986	-0,34286	0,157867	-0,27659	-0,47239	-0,78153	-0,205	0,369434
U28 - UA	1,136771	1,00788	1,494703	-1,07886	0,142948	0,911685	-0,89836	0,916125	-0,3944	-1,37936	-0,34286	0,157867	-0,27659	-0,47239	-1,39373	1,038211	-0,2293
U29 - UA	0,078786	0,358971	0,089682	-1,07886	-0,69687	-0,42735	-0,38657	-0,91613	-0,3944	-0,04036	1,058406	0,157867	-0,27659	0,873212	0,442868	-0,5158	0,968173
U30 - UA	0,078786	0,358971	0,792193	-0,274	0,98277	0,911685	0,637018	0,916125	0,869474	-0,04036	-0,34286	0,528856	0,312077	0,873212	0,442868	0,727409	0,369434
U31 - UA	-1,50819	0,358971	0,089682	-0,274	0,142948	-0,42735	-0,13067	0	-0,81569	-0,04036	-0,34286	-0,58411	-0,86526	-1,818	-0,16933	-0,8266	-0,2293
U32 - UA	0,607778	1,00788	-0,61283	-0,274	0,98277	-0,42735	0,892915	0	0,026891	-0,04036	0,357771	1,270833	-0,86526	-1,1452	-0,78153	0,727409	0,968173
U33 - UA	-0,9792	-1,58776	-1,31534	-1,88372	-0,69687	-0,42735	-0,64246	-1,83225	0,026891	-1,37936	-0,34286	0,157867	-1,45392	0,200409	0,442868	0,416607	-0,82804
U34 - UK	0,607778	1,00788	1,494703	1,335726	0,98277	0,911685	1,148811	0,916125	1,290766	1,298639	1,058406	1,270833	1,489411	0,873212	1,055067	1,349013	0,968173
U35 - UK	-0,45021	1,00788	1,494703	0,530866	-0,69687	0,911685	-0,38657	-0,91613	1,290766	1,298639	1,058406	-0,21312	0,312077	0,200409	-0,16933	0,416607	0,968173
U36 - UK	-2,03718	-1,58776	-2,01785	-0,274	-0,69687	-3,10543	-1,15426	-1,83225	-1,65828	-2,71836	0,357771	-0,9551	-0,86526	-2,4908	-1,39373	-0,8266	0,369434
U37 - UK	1,136771	-0,28994	-0,61283	-1,07886	0,98277	-0,42735	0,381122	0,916125	1,290766	0,62914	0,357771	-0,21312	0,900744	-1,1452	0,442868	0,727409	0,968173
U38 - UK	-0,9792	-0,93885	0,792193	-0,274	-0,69687	-0,42735	-0,64246	0,916125	0,869474	-1,37936	-1,74413	-1,69707	-0,86526	-1,1452	-0,78153	0,416607	0,369434
U39 - UK	1,136771	1,00788	0,089682	1,335726	0,98277	0,911685	0,892915	0,916125	0,869474	1,298639	1,058406	1,270833	1,489411	0,200409	1,055067	1,349013	0,968173
U40 - UK	1,136771	0,358971	0,089682	1,335726	-2,37652	0,911685	1,148811	-1,83225	-1,23698	-0,04036	-0,34286	1,270833	1,489411	-0,47239	1,055067	0,727409	0,968173
U41 - UK	1,665763	1,00788	0,089682	0,530866	0,98277	-0,42735	-0,89836	-0,91613	-0,3944	-0,15194	1,058406	-0,58411	-0,22753	0,873212	1,055067	0,727409	0,369434
U42 - UK	0,078786	-0,28994	-2,01785	0,530866	0,142948	-0,42735	0,125226	0	-1,23698	-0,04036	-1,0435	-0,58411	-2,04259	-1,818	-1,39373	-0,8266	-0,2293
U43 - UK	-2,03718	-0,28994	-1,31534	-0,274	-2,37652	-1,76639	-0,13067	0,916125	0,026891	-0,70986	0,357771	-0,21312	-0,27659	0,200409	-0,78153	-0,8266	-0,82804
U44 - UK	0,607778	1,00788	0,089682	1,335726	0,142948	0,911685	0,892915	0,916125	1,290766	1,298639	1,058406	1,270833	1,489411	0,200409	1,055067	1,349013	0,968173
U45 - UK	0,078786	0,358971	0,089682	1,335726	0,142948	0,911685	1,660603	0,916125	1,290766	1,298639	1,058406	1,270833	1,489411	1,546016	1,055067	1,349013	0,968173
U46 - UK	-0,45021	1,00788	1,494703	0,530866	-0,69687	-1,76639	0,381122	0,916125	0,026891	0,62914	-0,34286	-0,58411	0,312077	0,873212	-0,16933	0,727409	0,968173
U47 - UK	1,136771	0,358971	-0,61283	-0,274	0,98277	-0,42735	1,148811	0,916125	0,869474	-0,04036	0,357771	0,528856	1,489411	-0,47239	1,055067	1,038211	0,968173

Źródło. Opracowanie własne.

Tabela 34. Wzorzec i antywzorzec rozwoju dla każdej cechy – kryterium jakości

WZORZEC ROZWOJU	1,665763	1,00788	1,494703	1,335726	0,98277	0,911685	1,660603	0,916125	1,290766	1,298639	1,058406	1,270833	1,489411	1,546016	1,055067	1,349013	0,968173
ANTYWZORZEC	-2,03718	-2,23666	-2,01785	-2,68858	-3,21634	-3,10543	-2,68963	-1,83225	-2,07957	-2,71836	-2,44477	-2,06806	-2,04259	-2,4908	-2,61813	-2,38061	-2,62426

Źródło. Opracowanie własne.

Tabela 35. Odległość między wzorcem i antywzorcem – kryterium jakości

DANE ODLEGŁOŚĆ WZORZEC-ANTYWZORZEC															ODLEGŁOŚĆ WZORZEC-ANTYWZORZEC		
13,71181	10,52707	12,33803	16,19501	17,6325	16,13718	18,92456	7,553571	11,35915	16,13627	12,27222	11,14822	12,47503	16,2959	13,49237	13,91009	12,90555	Σ 15,26481336

Źródło. Opracowanie własne.

Tabela 36. Odległości od wzorca rozwoju oraz uszeregowanie uczelni – kryterium jakości

	DANE ODLEGŁOŚCI OD WZORCA															ODLEGŁOŚCI	MIARA ROZWOJU	MIARA ROZWOJU, POSORTOWANA			
U1 - PL	0,279833	0	0,493521	0,647801	0	0	0,261932	0	0,709947	0	0	0,137632	0	0	0,096598	0,358488	1,727932	0,886803	U9 - PL	0,965346	
U2 - PL	2,518495	0,421083	0	0	0	0	3,208662	3,357143	0,177487	0,44823	0,490889	2,202118	3,118758	0,452664	0	0,386391	3,226388	4,473065	0,706969	U34 - UK	0,911285
U3 - PL	6,99582	0	1,974084	2,591202	0,7053	0	7,92343	3,357143	11,35915	1,792918	7,854222	8,808474	5,544459	1,810656	0	13,91009	5,7358	8,964527	0,412733	U24 - UA	0,900382
U4 - PL	0,279833	0	0	0	0,7053	0	0,589346	0	0,177487	0	0	0,137632	0	0,452664	0,374788	0,386391	0	1,761659	0,884593	U1 - PL	0,886803
U5 - PL	4,477325	6,737324	12,33803	5,830205	2,821201	7,172078	1,637072	3,357143	1,597381	7,171674	4,418	4,954766	3,118758	4,073975	0,374788	1,545566	5,7358	8,795515	0,423805	U4 - PL	0,884593
U6 - PL	10,07398	1,684331	1,974084	2,591202	0	0	14,73365	0	8,69685	11,20574	12,27222	0,55053	8,663217	7,242623	13,49237	7,824427	1,43395	10,12122	0,336957	U39 - UK	0,856006
U7 - PL	2,518495	3,789745	1,974084	2,591202	2,821201	1,793019	3,208662	7,553571	2,839788	1,792918	1,963556	3,44081	1,386115	4,073975	1,499152	1,545566	3,226388	6,92952	0,546046	U45 - UK	0,844712
U8 - PL	6,99582	10,52707	1,974084	16,19501	6,347701	1,793019	9,429537	3,357143	11,35915	1,792918	4,418	8,808474	8,663217	7,242623	0,374788	3,477523	8,962188	10,56969	0,307578	U44 - UK	0,836898
U9 - PL	0,279833	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,528992	0,965346	U16 - PL	0,807386
U10 - PL	2,518495	0,421083	1,974084	0,647801	0,7053	1,793019	0,589346	0	0,709947	1,792918	4,418	0	1,386115	4,073975	3,373091	2,414947	0	5,178622	0,660748	U30 - UA	0,750416
U11 - PL	10,07398	10,52707	1,974084	5,830205	2,821201	7,172078	4,190905	0	4,437169	4,034066	12,27222	6,743988	3,118758	4,073975	1,499152	6,182263	12,90555	9,892253	0,351957	U19 - UA	0,730593
U12 - PL	1,119331	1,119331	0,421083	1,974084	2,591202	0	1,637072	0	4,437169	1,792918	0	0	1,386115	4,073975	0,374788	4,733295	1,43395	5,096566	0,666123	U47 - UK	0,730124
U13 - PL	1,119331	3,789745	1,974084	5,830205	0,7053	1,793019	3,208662	7,553571	2,839788	0,44823	4,418	4,954766	1,386115	4,073975	1,499152	6,182263	3,226388	7,416373	0,514152	U22 - UA	0,709248
U14 - PL	2,518495	3,789745	7,896336	10,36481	2,821201	1,793019	18,92456	3,357143	11,35915	7,171674	7,854222	8,808474	12,47503	4,073975	1,499152	4,733295	12,90555	11,061	0,275392	U2 - PL	0,706969
U15 - PL	1,119331	0	1,974084	5,830205	0,7053	1,793019	5,304115	0	0,177487	4,034066	1,963556	1,238692	3,118758	1,810656	0,374788	1,545566	1,43395	5,69417	0,626974	U35 - UK	0,684041
U16 - PL	0	0	0,493521	0,647801	0	0	0,589346	0	1,597381	1,792918	1,963556	0	0,346529	0,452664	0,374788	0,386391	0	2,94022	0,807386	U12 - PL	0,666123
U17 - PL	6,99582	0,421083	0,493521	2,591202	2,821201	1,793019	11,06661	0,839286	6,389523	1,792918	0,490889	4,954766	5,544459	1,810656	9,369698	13,91009	3,226388	8,631983	0,434518	U10 - PL	0,660748
U18 - UA	10,07398	3,789745	4,441689	5,830205	17,6325	1,793019	1,637072	7,553571	0,709947	7,171674	1,963556	4,954766	5,544459	1,810656	5,996607	6,182263	5,7358	9,634392	0,36885	U41 - UK	0,660543
U19 - UA	1,119331	0,421083	4,441689	0	0	0	0,261932	0,839286	1,597381	0,44823	0	0,55053	3,118758	1,810656	0	0,869381	1,43395	4,112445	0,730593	U37 - UK	0,658607
U20 - UA	1,119331	0	4,441689	0	0,7053	0	11,06661	0,839286	1,597381	0,44823	0,490889	3,44081	5,544459	0,452664	1,499152	7,824427	1,43395	6,395637	0,581021	U46 - UK	0,653788
U21 - UA	6,99582	6,737324	12,33803	0,647801	0,7053	7,172078	9,429537	3,357143	2,839788	7,171674	1,963556	11,14822	5,544459	11,3166	13,49237	11,68834	1,43395	10,67623	0,300598	U26 - UA	0,653583
U22 - UA	2,518495	6,737324	4,441689	2,591202	0	0	1,637072	0	0	0	0	0	1,386115	0	0	0,386391	0	4,438275	0,709248	U32 - UA	0,630569
U23 - UA	4,477325	3,789745	4,441689	2,591202	0	1,793019	1,047726	0,839286	6,389523	1,792918	1,963556	3,44081	1,386115	0	1,499152	1,545566	3,226388	6,342241	0,584519	U15 - PL	0,626974
U24 - UA	0	0	0	0	0	0	0,589346	0	0,177487	0	0	0	0	0	0	1,545566	0	1,520657	0,900382	U25 - UA	0,610249
U25 - UA	4,477325	3,789745	0,493521	0,647801	0,7053	1,793019	2,357384	3,357143	0,709947	0,44823	0	2,202118	3,118758	4,073975	3,373091	2,414947	1,43395	5,949475	0,610249	U29 - UA	0,605842
U26 - UA	4,477325	0,421083	4,441689	2,591202	2,821201	0	3,208662	0,839286	0,177487	0,44823	0	1,238692	3,118758	1,810656	1,499152	0,869381	0	5,287986	0,653583	U40 - UK	0,604861
U27 - UA	6,99582	1,684331	4,441689	2,591202	2,821201	0	3,208662	0,839286	0,709947	4,034066	1,963556	1,238692	3,118758	4,073975	3,373091	2,414947	0,358488	6,62327	0,566109	U23 - UA	0,584519
U28 - UA	0,279833	0	0	5,830205	0,7053	0	6,54829	0	2,839788	7,171674	1,963556	1,238692	3,118758	4,073975	5,996607	0,096598	1,43395	6,426292	0,579013	U20 - UA	0,581021
U29 - UA	2,518495	0,421083	1,974084	5,830205	2,821201	1,793019	4,190905	3,357143	2,839788	1,792918	0	1,238692	3,118758	0,452664	0,374788	3,477523	0	6,016749	0,605842	U28 - UA	0,579013
U30 - UA	2,518495	0,421083	0,493521	2,591202	0	0	1,047726	0	0,177487	1,792918	1,963556	0,55053	1,386115	0,452664	0,374788	0,386391	0,358488	3,809851	0,750416	U27 - UA	0,566109
U31 - UA	10,07398	0,421083	1,974084	2,591202	0,7053	1,793019	3,208662	0,839286	4,437169	1,792918	1,963556	3,44081	5,544459	11,3166	1,499152	4,733295	1,43395	7,600561	0,502086	U7 - PL	0,546046
U32 - UA	1,119331	0	4,441689	2,591202	0	1,793019	0,589346	0,839286	1,597381	1,792918	0,490889	0	5,544459	7,242623	3,373091	0,386391	0	5,639293	0,630569	U13 - PL	0,514152
U33 - UA	6,99582	6,737324	7,896336	10,36481	2,821201	1,793019	5,304115	7,553571	1,597381	7,171674	1,963556	1,238692	8,663217	1,810656	0,374788	0,869381	3,226388	8,739675	0,427463	U31 - UA	0,502086
U34 - UK	1,119331	0	0	0	0	0	0,261932	0	0	0	0	0	0	0,452664	0	0	0	1,354225	0,911285	U38 - UK	0,471075
U35 - UK	4,477325	0	0	0,647801	2,821201	0	4,190905	3,357143	0	0	0	2,202118	1,386115	1,810656	1,499152	0,869381	0	4,823048	0,684041	U43 - UK	0,443604
U36 - UK	13,71181	6,737324	12,33803	2,591202	2,821201	16,13718	7,92343	7,553571	8,69685	16,13627	0,490889	4,954766	5,544459	16,2959	5,996607	4,733295	0,358488	11,53348	0,24444	U17 - PL	0,434518
U37 - UK	0,279833	1,684331	4,441689	5,830205	0	1,793019	1,637072	0	0	0,44823	0,490889	2,202118	0,346529	7,242623	0,374788	0,386391	0	5,211307	0,658607	U42 - UK	0,433118
U38 - UK	6,99582	3,789745	0,493521	2,591202	2,821201	1,793019	5,304115	0	0,177487	7,171674	7,854222	8,808474	5,544459	7,242623	3,373091	0,869381	0,358488	8,073941	0,471075	U33 - UA	0,427463
U39 - UK	0,279833	0	1,974084	0	0	0	0,589346	0	0,177487	0	0	0	0	1,810656	0	0	0	2,198046	0,856006	U5 - PL	0,423805
U40 - UK	0,279833	0,421083	1,974084	0	11,2848	0	0,261932	7,553571	6,389523	1,792918	1,963556	0	0	4,073975	0	0,386391	0	6,031722	0,604861	U3 - PL	0,412733
U41 - UK	0	0	1,974084	0,647801	0	1,793019	6,54829	3,357143	2,839788	2,104189	0	3,44081	2,9479	0,452664	0	0,386391	0,358488	5,181753	0,660543	U18 - UA	0,36885
U42 - UK	2,518495	1,684331	12,33803	0,647801	0,7053	1,793019	2,357384	0,839286	6,389523	1,792918	4,418	3,44081	12,47503	11,3166	5,996607	4,733295	1,43395	8,653345	0,433118	U11 - PL	0,351957
U43 - UK	13,71181	1,684331	7,896336	2,591202	11,2848	7,172078	3,208662	0	1,597381	4,034066	0,490889	2,202118	3,118758	1,810656	3,373091	4,733295	3,226388	8,493283	0,443604	U6 - PL	0,336957
U44 - UK	1,119331	0	1,974084	0	0,7053	0	0,589346	0	0	0	0	0	0	1,810656	0	0	0	2,489722	0,836898	U8 - PL	0,307578
U45 - UK	2,518495	0,421083	1,974084	0	0,7053	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,370435	0,844712	U21 - UA	0,300598
U46 - UK	4,477325	0	0	0,647801	2,821201	7,172078	1,637072	0	1,597381	0,44823	1,963556	3,44081	1,386115	0,452664	1,499152	0,386391	0	5,284863	0,653788	U14 - PL	0,275392
U47 - UK	0,279833	0,421083	4,441689	2,591202	0	1,793019	0,261932	0	0,177487	1,792918	0,490889	0,55053	0	4,073975	0	0,096598	0	4,119606	0,730124	U36 - UK	0,24444

Źródło: Opracowanie własne.

Dzięki zastosowaniu metody wzorca rozwoju uczelnie zostały uporządkowane liniowo pod względem stopnia jakości umiędzynarodowienia. Z uwagi na fakt, że uszeregowanie uczelni od najlepszej do najgorszej (biorąc pod uwagę miarę rozwoju) nie wskazuje wyraźnie na to, by uczelnie z któregoś kraju osiągały lepsze wyniki niż uczelnie z innych krajów, postanowiono wykonać dodatkową analizę.

Obliczono wartości średnie miar rozwoju w poszczególnych krajach; PL: 0,586; UA: 0,594; UK: 0,624, a następnie, stosując jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA), odpowiedziano na pytanie, czy można sądzić, że występują istotne różnice między tymi średnimi. Na wstępie sprawdzono, czy spełnione są założenia wymagane przy zastosowaniu tego testu. Zbadano, czy można sądzić, że miary rozwoju w poszczególnych krajach cechują się rozkładem normalnym (*patrz wyniki testu Shapiro – Wilka*). Sprawdzono również, czy spełnione jest założenie o jednorodności wariancji (*patrz wyniki testu Levene'a*). Ponieważ założenia te są spełnione w kolejnym kroku przeprowadzono test ANOVA (*patrz wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA)*).

Wyniki testu Shapiro – Wilka na normalność rozkładu miar rozwoju w poszczególnych krajach

Zmienna	Wyniki zagregowane Testy normalności			
	kraj	N (liczba uczelni)	W (wartość statystyki testowej w teście Shapiro – Wilka)	P
miara rozwoju	PL	17	0,939611	0,313597
miara rozwoju	UA	16	0,969172	0,825022
miara rozwoju	UK	14	0,944592	0,480289

Wyniki testu Levene'a na jednorodność wariancji miar rozwoju w poszczególnych krajach

Zmienna	Test Levene'a jednorodności wariancji Zaznaczone efekty są istotne z $p < ,05000$							
	SS Efekt	df Efekt	MS Efekt	SS Błąd	df Błąd	MS Błąd	F	p
miara rozwoju	0,055300	2	0,027650	0,511707	44	0,011630	2,377513	0,104600

Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) na równość średnich z wartości miar rozwoju w poszczególnych krajach

Zmienna	Analiza wariancji Zaznaczone efekty są istotne z $p < ,05000$							
	SS Efekt	df Efekt	MS Efekt	SS Błąd	df Błąd	MS Błąd	F	p
miara rozwoju	0,037856	2	0,018928	1,585275	44	0,036029	0,525356	0,595007

Jak widać wartość $p = 0,595$ otrzymana w tym teście jest wyższa od klasycznie przyjmowanych poziomów istotności. W związku z tym brak jest podstaw, by sądzić, że średnie wartości miar rozwoju według kryterium jakości różnią się istotnie między krajami.

Etapy wyliczenia wartości miar rozwoju uczelni według kryterium efektywności umiędzynarodowienia:

Etap 1.

Wyznaczono wartości zmiennych (cech), w tym wyznaczone zostały wartości względne zmiennych (np. Liczba nacji w środowisku studenckim do Liczba studentów cudzoziemców ogółem), które dotyczyły cech o numerach: 1; 3; 4; 5; 8; 9; 10; 11 (zał. 1). Następnie policzone zostały: średnia i odchylenie standardowe dla każdej z cech (tab. 37).

Etap 2.

W kolejnym kroku przeprowadzono standaryzację wartości poszczególnych cech (tab. 38) według wzoru 1.

Etap 3.

Wyznaczony został wzorzec i antywzorzec rozwoju dla każdej cechy jako odpowiednio najwyższa i najniższa zestandaryzowana wartość danej cechy (tab. 39).

Etap 4.

Policzono następnie odległość między wzorcem i antywzorcem (tab. 40), zgodnie ze wzorem 2.

Etap 5.

Ostatnim etapem jest wyznaczenie odległości każdej uczelni od wzorca rozwoju zgodnie ze wzorem 3, następnie wyliczenie miary rozwoju dla każdej uczelni, zgodnie ze wzorem 4 oraz finalnie uszeregowanie uczelni. Obliczenia dotyczące odległości uczelni od wzorca, miary rozwoju oraz uszeregowanie prezentuje tabela 41.

Tabela 37. Wartości zmiennych (cech) określających efektywność umiędzynarodowienia

	Cecha 1	Cecha 2	Cecha 3	Cecha 4	Cecha 5	Cecha 6	Cecha 7	Cecha 8	Cecha 9	Cecha 10	Cecha 11	Cecha 12	Cecha 13	Cecha 14	Cecha 15	Cecha 17
U1 - PL	0,025641	0	0,091046	0,057758	0,008889	115	164	1,529412	0,305882	0,511381	0,076923	920	0	12	0	0,09
U2 - PL	0,538462	7	0,004545	0,48	0	10	15	1,428571	0,075	0,333333	0,004444	140	0	1	0	0
U3 - PL	0	0	0,010833	0,153846	0,026087	2	2	0,057143	0,017391	0	0	42	0	0	0	0,03
U4 - PL	0,2	0	0,017391	0,043478	0,019737	25	20	0,136364	0,769231	0,480769	0,533333	116	0	4	5	0,043357
U5 - PL	0,2	2	0,042857	0,233333	0,031915	2	3	0,076923	0,111111	0,042857	1	30	0	1	0	0,005
U6 - PL	0	0	0	0	0	0,33	0	1,333333	0,166667	0	1	10	0	0	0	0
U7 - PL	0,333333	0	0,033378	0,11811	0,052083	50	40	0,352941	0,260417	0,15493	0,208333	100	0	15	4	0,02
U8 - PL	0,32	1	0,089109	0,027869	0,036364	45	30	0,06	0,021818	0,2	0,2	53	0	4	2	0,042
U9 - PL	0,25	8	0,133333	0,053333	0,1	250	400	0,5	1,111111	0,65625	0,185185	220	0	100	5	0,043357
U10 - PL	0,173913	2	0,05	0,051	1	40	25	0,066667	0,066667	0,429907	0,071429	40	0	10	2	0,1
U11 - PL	0,088889	14	0,052632	0,043379	0,001326	233	315	0,026772	1,25641	0,46	5,714286	262	0	6	12	0,122
U12 - PL	0,285714	4	0,052914	0,135135	0,086538	83	73	0,223881	0,046512	0,292398	0,705882	550	0	4	6	0,02
U13 - PL	0,133333	0	0,191515	0,189873	0,015873	8	14	0,1	0,210526	0,364583	0,227273	270	0	1	0	0,07
U14 - PL	0,02521	0	0,072593	0,019904	0,025907	50	35	0,014851	0,015544	0,243243	0,68	108	0	5	1	0,058
U15 - PL	0	0	0,016456	0,192308	0,015464	0	26	0,076923	0,015464	0	1	131	0	2	0	0,03
U16 - PL	0,6	2	0,03	0,041667	0,009091	200	300	0,05	0,3	0,517464	0,145455	250	0	15	8	0,043357
U17 - PL	0	0	0,006768	0,217391	0	3	1	0	0,073171	0,324324	0,166667	60	0	0	0	0,02
U18 - UA	1	0	0	0	0,076923	0	40	0,666667	0,066667	0,75	0,033333	0	0	0	0	0,2
U19 - UA	0,0375	11	0,000415	0,5	0,012618	20	5	0,011765	0,042061	0,645833	0,014815	75	0	5	0	0,06
U20 - UA	0,050847	1	0,017568	0,22	0,00303	15	0	0,013043	0,151515	0,3	0,016667	34	0	0	0	0
U21 - UA	0,05	2	0,001846	0,1	0	25	1100	0,125	0,2	0,1	0,02	60	0	0	0	0,08
U22 - UA	0,166667	0	0	0	0	10	150	0,1	0	0,116667	10	11	2	5	0	0,5
U23 - UA	0,277778	2	0,25	0,008	0,001538	15	500	0,02	0,00375	0,153846	0,066667	12	0	5	1	0,1
U24 - UA	1	2	0,1805	0,062678	0	19	0	0,181818	0,031662	0,293077	0,031662	50	0	2	0	0,145222
U25 - UA	0,126582	2	0,027596	0,104	0,010929	12	642	0,125	0,027322	0,25	1	31	1	4	4	0,145222
U26 - UA	0,3	0	0,018	1,333333	0,016667	20	70	0,05	0,022222	0,066667	3,333333	7	0	2	0	0,145222
U27 - UA	0,333333	5	0,024896	0,142857	1,166667	19	134	0,022959	0,029337	0,125	1,207729	51	0	6	0	0,145222
U28 - UA	0,537037	3	0,015352	0,226087	0,015198	20	5	0,049315	0,030395	0,151316	0,045593	100	0	16	1	0,13
U29 - UA	0	0	0,011765	0,25	0	10	636	0	0,023077	0,342857	0,046154	240	3	6	0	0,145222
U30 - UA	0,88	11	0,1168	0,020541	0,002941	60	3400	0,042781	0,09645	0,225806	0,066225	212	0	6	0	0,145222
U31 - UA	1	3	0,14025	0,013007	0,002857	10	2000	0,2	0,1	0,266337	1,084314	201	0	5	1	0,1
U32 - UA	0,116279	1	0,024133	0,140625	0,006369	78	702	0,25	0,078905	0,271583	0,087248	79	0	7	7	0,137
U33 - UA	0,2	0	0	1	0	3	430	0,133333	0,03009	0,2	0,2	24	0	5	0	0,145222
U34 - UK	0,5	10	0,785714	0,013636	0,411765	104	166	0,005164	0,092308	1	0,823529	115	2	8	17	0,11
U35 - UK	0,0175	3	0,25	0,043333	0,5	300	400	0,05	0,033333	1	0,133333	5	0	0	3	0,219143
U40 - UK	0,013333	10	0,15	0,026667	0,345753	700	500	0,021898	0,185185	0,930723	0,37037	280	1	100	3	0,219143
U41 - UK	0,1	20	0,164609	0,0225	0,697674	450	350	0,033333	0,171429	0,933086	0,375424	120	0	200	0	0,1
U42 - UK	0,065022	19	0,306539	0,027804	0,346464	1	2	0,0025	0	0,933333	0,186213	17	0	4	4	0,134
U43 - UK	0	0	0,133333	0,039583	0,375	200	300	0,083333	0,09375	0,929648	0,375286	80	0	100	5	0,09
U44 - UK	0	2	0,5	0,002	0,175	5	3	0,333333	0,005	0,909091	0,015	30	2	5	1	0,4
U45 - UK	0,115607	100	0,283333	0,005882	0,03	500	500	0,102	0,076	0,75	0,75	100	0	10	8	0,3
U46 - UK	0	1	0,40546	0,045639	0,343915	65	140	0,357143	0,079365	0,934579	0,373206	160	0	2	1	0,219143
U47 - UK	0	10	0,1	0,04	0,233333	300	500	0,033333	0,025	1	0,35	300	0	110	2	0,4
średnia arytmetyczna	0,239571	5,904762	0,111988	0,152537	0,142157	89,93643	324,7143	0,214623	0,154589	0,418831	0,775603	128,4762	0,261905	16,2619	2,404762	0,115525
odchylenie standardowe	0,286905	15,54687	0,156535	0,256458	0,266386	150,1837	606,3139	0,365477	0,265033	0,315313	1,749304	163,0439	0,692116	37,94549	3,645346	0,101965

Źródło. Opracowanie własne.

Tabela 38. Standaryzacja wartości poszczególnych cech – kryterium efektywności

		STANDARYZACJA															
U1 - PL	-0,72894	-0,39018	-0,13356	-0,36281	-0,51356	0,132957	-0,27474	3,641307	0,587476	0,24416	-0,39813	4,825661	-0,37336	-0,16075	-0,66478	-0,29349	
U2 - PL	1,065151	0,06503	-0,69265	1,2994	-0,54727	-0,5589	-0,52316	3,362922	-0,29154	-0,30588	-0,44003	0,04617	-0,37336	-0,43524	-0,66478	-1,1153	
U3 - PL	-0,81864	-0,39018	-0,65201	0,015456	-0,44832	-0,61161	-0,54483	-0,42311	-0,51087	-1,33564	-0,4426	-0,55433	-0,37336	-0,46019	-0,66478	-0,84136	
U4 - PL	-0,11895	-0,39018	-0,60962	-0,41902	-0,47241	-0,46006	-0,51482	-0,20441	2,351533	0,149592	-0,13432	-0,10089	-0,37336	-0,36038	0,722867	-0,7194	
U5 - PL	-0,11895	-0,26012	-0,44502	0,328367	-0,42621	-0,61161	-0,54316	-0,3685	-0,15406	-1,20324	0,135428	-0,62786	-0,37336	-0,43524	-0,66478	-1,06965	
U6 - PL	-0,81864	-0,39018	-0,72203	-0,59018	-0,54727	-0,62261	-0,54816	3,100003	0,057455	-1,33564	0,135428	-0,75041	-0,37336	-0,46019	-0,66478	-1,1153	
U7 - PL	0,347516	-0,39018	-0,50629	-0,12522	-0,34971	-0,29533	-0,48147	0,393487	0,414379	-0,85702	-0,32217	-0,19893	-0,37336	-0,08589	0,445337	-0,93268	
U8 - PL	0,30087	-0,32515	-0,14608	-0,48047	-0,40934	-0,32828	-0,49815	-0,41522	-0,49401	-0,71778	-0,32699	-0,48693	-0,37336	-0,36038	-0,10972	-0,73179	
U9 - PL	0,055977	0,130061	0,13977	-0,38023	-0,16795	1,022484	0,118721	0,799464	3,653138	0,6917	-0,33555	0,536375	-0,37336	2,035162	0,722867	-0,7194	
U10 - PL	-0,21021	-0,26012	-0,39886	-0,38941	3,245945	-0,36122	-0,50648	-0,39682	-0,32326	-0,00754	-0,40131	-0,56658	-0,37336	-0,21065	-0,10972	-0,20217	
U11 - PL	-0,50767	0,520243	-0,38185	-0,41941	-0,54224	0,91047	-0,02299	-0,50695	4,20632	0,08543	2,860396	0,793732	-0,37336	-0,31047	2,66557	-0,00129	
U12 - PL	0,180922	-0,13006	-0,38002	-0,0582	-0,21902	-0,07789	-0,42646	0,037196	-0,4	-0,43234	-0,03458	2,558467	-0,37336	-0,36038	1,000396	-0,93268	
U13 - PL	-0,35218	-0,39018	0,51583	0,157282	-0,48707	-0,57208	-0,52482	-0,30479	0,224437	-0,20934	-0,31123	0,842752	-0,37336	-0,43524	-0,66478	-0,47611	
U14 - PL	-0,73044	-0,39018	-0,25283	-0,51182	-0,449	-0,29533	-0,48981	-0,53986	-0,5179	-0,58419	-0,04954	-0,14991	-0,37336	-0,33542	-0,38725	-0,58569	
U15 - PL	-0,81864	-0,39018	-0,61567	0,166864	-0,48862	-0,62479	-0,50482	-0,3685	-0,5182	-1,33564	0,135428	-0,00898	-0,37336	-0,41028	-0,66478	-0,84136	
U16 - PL	1,280442	-0,26012	-0,52813	-0,42615	-0,51279	0,69303	-0,048	-0,44283	0,565081	0,262953	-0,35852	0,720201	-0,37336	-0,08589	1,555454	-0,7194	
U17 - PL	-0,81864	-0,39018	-0,67829	0,265609	-0,54727	-0,60502	-0,5465	-0,58086	-0,2985	-0,33371	-0,34626	-0,44403	-0,37336	-0,46019	-0,66478	-0,93268	
U18 - UA	2,67983	-0,39018	-0,72203	-0,59018	-0,25549	-0,62479	-0,48147	1,259572	-0,32326	0,981319	-0,42333	-0,81169	-0,37336	-0,46019	-0,66478	0,710955	
U19 - UA	-0,68745	0,325152	-0,71935	1,378133	-0,49941	-0,49301	-0,53983	-0,54838	-0,41694	0,65952	-0,43403	-0,35212	-0,37336	-0,33542	-0,66478	-0,56743	
U20 - UA	-0,64075	-0,32515	-0,60848	0,275879	-0,53578	-0,52595	-0,54816	-0,54485	-0,00023	-0,40885	-0,43296	-0,60335	-0,37336	-0,46019	-0,66478	-1,1153	
U21 - UA	-0,64372	-0,26012	-0,7101	-0,19652	-0,54727	-0,46006	1,285768	-0,23578	0,184362	-1,02671	-0,43104	-0,44403	-0,37336	-0,46019	-0,66478	-0,3848	
U22 - UA	-0,23556	-0,39018	-0,72203	-0,59018	-0,54727	-0,5589	-0,29808	-0,30479	-0,57708	-0,97522	5,33764	-0,74428	2,545666	-0,33542	-0,66478	3,450342	
U23 - UA	0,153157	-0,26012	0,893848	-0,55869	-0,54144	-0,52595	0,285442	-0,52565	-0,5628	-0,86036	-0,40406	-0,73816	-0,37336	-0,33542	-0,38725	-0,20217	
U24 - UA	2,67983	-0,26012	0,444633	-0,34344	-0,54727	-0,4996	-0,54816	-0,07892	-0,45653	-0,43024	-0,42429	-0,50531	-0,37336	-0,41028	-0,66478	0,210763	
U25 - UA	-0,3758	-0,26012	-0,54367	-0,18077	-0,50582	-0,54572	0,522186	-0,23578	-0,47306	-0,56332	0,135428	-0,62173	1,086151	-0,36038	0,445337	0,210763	
U26 - UA	0,230901	-0,39018	-0,60569	4,658652	-0,48405	-0,49301	-0,43146	-0,44283	-0,49247	-1,12968	1,48415	-0,76879	-0,37336	-0,41028	-0,66478	0,210763	
U27 - UA	0,347516	-0,06503	-0,56112	-0,0278	3,878149	-0,4996	-0,32476	-0,51748	-0,46539	-0,94948	0,255501	-0,49918	-0,37336	-0,31047	-0,66478	0,210763	
U28 - UA	1,060168	-0,19509	-0,6228	0,299841	-0,48963	-0,49301	-0,53983	-0,44472	-0,46136	-0,86818	-0,41624	-0,19893	-0,37336	-0,06093	-0,38725	0,071764	
U29 - UA	-0,81864	-0,39018	-0,64599	0,393977	-0,54727	-0,5589	0,512183	-0,58086	-0,48922	-0,27646	-0,41592	0,658926	4,005181	-0,31047	-0,66478	0,210763	
U30 - UA	2,260014	0,325152	0,032905	-0,50932	-0,53612	-0,22944	5,120352	-0,46276	-0,20987	-0,63806	-0,40432	0,487354	-0,37336	-0,31047	-0,66478	0,210763	
U31 - UA	2,67983	-0,19509	0,184476	-0,53898	-0,53644	-0,5589	2,786257	-0,02873	-0,19636	-0,51285	0,184163	0,419951	-0,37336	-0,33542	-0,38725	-0,20217	
U32 - UA	-0,41184	-0,32515	-0,56605	-0,03659	-0,52311	-0,11084	0,622218	0,109302	-0,27667	-0,49664	-0,39216	-0,32761	-0,37336	-0,28551	1,277925	0,135683	
U33 - UA	-0,11895	-0,39018	-0,72203	3,346444	-0,54727	-0,60502	0,168737	-0,21277	-0,46252	-0,71778	-0,32699	-0,66463	-0,37336	-0,33542	-0,66478	0,210763	
U34 - UK	0,930595	0,260122	4,35645	-0,5365	1,014639	0,060477	-0,27141	-0,5666	-0,22564	1,753638	0,033424	-0,10702	2,545666	-0,26056	4,053216	-0,11086	
U35 - UK	-0,75742	-0,19509	0,893848	-0,41959	1,349335	1,351939	0,118721	-0,44283	-0,45017	1,753638	-0,36553	-0,78105	-0,37336	-0,46019	0,167808	0,885754	
U40 - UK	-0,77199	0,260122	0,247496	-0,4852	0,764241	3,987574	0,285442	-0,52041	0,127959	1,539622	-0,22851	0,904028	1,086151	2,035162	0,167808	0,885754	
U41 - UK	-0,46879	0,910426	0,341922	-0,5016	2,099158	2,340302	0,03536	-0,48884	0,075585	1,546921	-0,22559	-0,07638	-0,37336	4,530513	-0,66478	-0,20217	
U42 - UK	-0,59116	0,845395	1,259291	-0,48072	0,766938	-0,6182	-0,54483	-0,57396	-0,57708	1,547686	-0,33496	-0,70752	-0,37336	-0,36038	0,445337	0,10829	
U43 - UK	-0,81864	-0,39018	0,13977	-0,43435	0,875183	0,69303	-0,048	-0,35081	-0,22015	1,536302	-0,22567	-0,32148	-0,37336	2,035162	0,722867	-0,29349	
U44 - UK	-0,81864	-0,26012	2,509729	-0,58231	0,116539	-0,59184	-0,54316	0,339356	-0,55804	1,472795	-0,43393	-0,62786	2,545666	-0,33542	-0,38725	2,537213	
U45 - UK	-0,41419	6,112858	1,109299	-0,56702	-0,43348	2,669756	0,285442	-0,29927	-0,28773	0,981319	-0,00908	-0,19893	-0,37336	-0,21065	1,555454	1,624084	
U46 - UK	-0,81864	-0,32515	1,898667	-0,41051	0,757272	-0,1965	-0,31475	0,405086	-0,27492	1,551536	-0,22687	0,168721	-0,37336	-0,41028	-0,38725	0,885754	
U47 - UK	-0,81864	0,260122	-0,07568	-0,43271	0,33781	1,351939	0,285442	-0,48884	-0,4819	1,753638	-0,24029	1,026579	-0,37336	2,284697	-0,10972	2,537213	

Źródło. Opracowanie własne.

Tabela 39. Wzorzec i antywzorzec rozwoju dla każdej cechy – kryterium efektywności

WZORZEC ROZWOJU	2,67983	6,112858	4,35645	4,658652	3,878149	3,987574	5,120352	3,641307	4,20632	1,753638	5,33764	4,825661	4,005181	4,530513	4,053216	3,450342
ANTYWZORZEC	-0,81864	-0,39018	-0,72203	-0,59018	-0,54727	-0,62479	-0,54816	-0,58086	-0,57708	-1,33564	-0,4426	-0,81169	-0,37336	-0,46019	-0,66478	-1,1153

Źródło. Opracowanie własne.

Tabela 40. Odległość między wzorcem i antywzorcem – kryterium efektywności

DANE ODLEGŁOŚĆ WZORZEC-ANTYWZORZEC															ODLEGŁOŚĆ WZORZEC-ANTYWZORZEC		
12,2393	42,28954	25,79099	27,55022	19,58437	21,27389	32,13206	17,82669	22,88088	9,543612	33,41112	31,77969	19,17166	24,9071	22,25948	20,84512	∑	19,58279105

Źródło. Opracowanie własne.

Tabela 41. Odległości od wzorca rozwoju oraz uszeregowanie uczelni – kryterium efektywności

	DANE ODLEGŁOŚCI OD WZORCA														ODLEGŁOŚCI	MIARA ROZWOJU	MIARA ROZWOJU, POSORTOWANA			
U1 - PL	11,61969	42,28954	20,16016	25,21506	19,28708	14,85807	29,10702	0	13,09603	2,278524	32,89908	0	19,17166	22,00792	22,25948	14,01626	16,97839	0,132995	U45 - UK	0,221348
U2 - PL	2,607188	36,57622	25,49344	11,28457	19,58437	20,6704	31,84917	0,077498	20,23072	4,241605	33,38143	22,84353	19,17166	24,65866	22,25948	20,84512	17,77006	0,092568	U40 - UK	0,209946
U3 - PL	12,2393	42,28954	25,08468	21,55927	18,71834	21,1525	32,09427	16,51947	22,25183	9,543612	33,41112	28,9443	19,17166	24,9071	22,25948	18,41874	19,19805	0,019647	U11 - PL	0,202387
U4 - PL	7,83315	42,28954	24,66189	25,78276	18,92735	19,78146	31,75515	14,78952	3,440233	2,572963	29,9423	24,27091	19,17166	23,92078	11,09123	17,38672	17,82183	0,089924	U34 - UK	0,201391
U5 - PL	7,83315	40,61487	23,05416	18,75137	18,52754	21,1525	32,07538	16,07856	19,01287	8,743117	27,06301	29,74089	19,17166	24,65866	22,25948	20,4303	18,68602	0,045794	U9 - PL	0,192592
U6 - PL	12,2393	42,28954	25,79099	27,55022	19,58437	21,25383	32,13206	0,293009	17,21308	9,543612	27,06301	31,09258	19,17166	24,9071	22,25948	20,84512	18,79439	0,04026	U41 - UK	0,183955
U7 - PL	5,439688	42,28954	23,64628	22,88546	17,8748	18,3433	31,38046	10,54833	14,37881	6,815513	32,03349	25,24653	19,17166	21,31114	13,01679	19,21086	17,98868	0,081404	U47 - UK	0,173627
U8 - PL	5,659451	41,44797	20,27273	26,41056	18,38256	18,62659	31,56753	16,45541	22,09311	6,107912	32,08804	28,22358	19,17166	23,92078	17,33004	17,49022	18,58085	0,051164	U30 - UA	0,13707
U9 - PL	6,884605	35,79386	17,78039	25,39028	16,37094	8,79176	25,01631	8,076069	0,30601	1,127712	32,18513	18,39798	19,17166	6,226776	11,09123	17,38672	15,81131	0,192592	U1 - PL	0,132995
U10 - PL	8,352337	40,61487	22,61294	25,48293	0,399681	18,91205	31,66127	16,30644	20,51713	3,101736	32,93552	29,07631	19,17166	22,47866	17,33004	13,34087	17,95256	0,083248	U43 - UK	0,132854
U11 - PL	10,16013	31,27734	22,45146	25,78673	19,53987	9,468573	26,45398	17,20805	0	2,782917	6,136736	16,25645	19,17166	23,43509	1,92556	11,91373	15,61948	0,202387	U31 - UA	0,130865
U12 - PL	6,24454	38,97404	22,43419	22,24871	16,78675	16,52803	30,76708	12,98961	21,21817	4,778497	28,86073	5,140169	19,17166	23,92078	9,319712	19,21086	17,27986	0,1176	U44 - UK	0,124384
U13 - PL	9,193072	42,28954	14,75036	20,26233	19,05509	20,79041	31,86799	15,57172	15,85539	3,853275	31,90969	15,86356	19,17166	24,65866	22,25948	15,41705	17,96578	0,082573	U16 - PL	0,123366
U14 - PL	11,62997	42,28954	21,24544	26,7338	18,72426	18,3433	31,47392	17,48215	22,31823	5,465443	29,0217	24,75632	19,17166	23,67732	19,71774	16,28954	18,66388	0,046925	U46 - UK	0,122427
U15 - PL	12,2393	42,28954	24,72199	20,17615	19,06864	21,27389	31,64251	16,07856	22,32111	9,543612	27,06301	23,37373	19,17166	24,41145	22,25948	18,41874	18,81631	0,039141	U35 - UK	0,121711
U16 - PL	1,958288	40,61487	23,85909	25,85523	19,28035	10,85402	26,71186	16,68015	13,25862	2,22214	32,44623	16,8548	19,17166	21,31114	6,238815	17,38672	17,16694	0,123366	U12 - PL	0,1176
U17 - PL	12,2393	42,28954	25,34857	19,29882	19,58437	21,09193	32,11316	17,82669	20,29342	4,357018	32,3067	27,76968	19,17166	24,9071	22,25948	19,21086	18,97547	0,031013	U22 - UA	0,117391
U18 - UA	0	42,28954	25,79099	27,55022	17,08696	21,27389	31,38046	5,67266	20,51713	0,596476	33,18875	31,77969	19,17166	24,9071	22,25948	7,504242	18,19256	0,070992	U42 - UK	0,103513
U19 - UA	11,33856	33,49754	25,76373	10,7618	19,16303	20,0756	32,03762	17,55348	21,37456	1,197094	33,3122	26,80942	19,17166	23,67732	22,25948	16,14246	18,27938	0,066559	U29 - UA	0,101076
U20 - UA	11,02627	41,44797	24,65057	19,2087	19,48277	20,37192	32,13206	17,52391	17,69506	4,67637	33,29984	29,47416	19,17166	24,9071	22,25948	20,84512	18,92546	0,033567	U32 - UA	0,098352
U21 - UA	11,04597	40,61487	25,66993	23,57266	19,58437	19,78146	14,70403	15,03179	16,17615	7,730325	33,27761	27,76968	19,17166	24,9071	22,25948	14,70831	18,33045	0,063951	U26 - UA	0,097439
U22 - UA	8,499512	42,28954	25,79099	27,55022	19,58437	20,6704	29,35942	15,57172	22,88088	7,446668	0	31,02428	2,130184	23,67732	22,25948	0	17,28395	0,117391	U25 - UA	0,096156
U23 - UA	6,384078	40,61487	11,98961	27,22061	19,53276	20,37192	32,37635	17,3635	22,7445	6,833	32,96712	30,95606	19,17166	23,67732	19,71774	13,34087	18,33745	0,063594	U27 - UA	0,092955
U24 - UA	0	40,61487	15,30231	25,02091	19,58437	20,13469	32,13206	13,84011	21,74219	4,769327	33,19988	28,41924	19,17166	24,41145	22,25948	10,49487	18,19608	0,070813	U2 - PL	0,092568
U25 - UA	9,336852	40,61487	24,01114	23,42	19,21917	20,55075	21,14313	15,03179	21,89655	5,368282	27,06301	29,67409	8,520737	23,92078	13,01679	10,49487	17,6998	0,096156	U4 - PL	0,089924
U26 - UA	5,997256	42,28954	24,62283	0	19,02882	20,0756	30,8226	16,68015	22,07865	8,313546	14,84939	31,29792	19,17166	24,41145	22,25948	10,49487	17,67466	0,097439	U10 - PL	0,083248
U27 - UA	5,439688	38,16631	24,18245	21,96287	0	20,13469	29,64921	17,29548	21,82484	7,306828	25,82814	28,35395	19,17166	23,43509	22,25948	10,49487	17,76248	0,092955	U13 - PL	0,082573
U28 - UA	2,623306	39,79022	24,79297	18,99923	19,07747	20,0756	32,03762	16,6956	21,7872	6,873928	33,10715	25,24653	19,17166	21,08137	19,71774	11,41479	18,23437	0,068857	U33 - PL	0,081642
U29 - UA	12,2393	42,28954	25,02442	18,18745	19,58437	20,6704	21,23522	17,82669	22,04808	4,121282	33,10342	17,36168	0	23,43509	22,25948	10,49487	17,60345	0,101076	U7 - PL	0,081404
U30 - UA	0,176246	33,49754	18,69304	26,70791	19,48575	17,78323	0	16,84334	19,50276	5,720208	32,97005	18,8209	19,17166	23,43509	22,25948	10,49487	16,89858	0,13707	U18 - UA	0,070992
U31 - UA	0	39,79022	17,40536	27,01533	19,48857	20,6704	5,447997	13,46917	19,38357	5,136963	26,55832	19,41028	19,17166	23,67732	19,71774	13,34087	17,0201	0,130865	U24 - UA	0,070813
U32 - UA	9,558435	41,44797	24,23097	22,0453	19,37112	16,79699	20,2332	12,47505	20,0972	5,063761	32,83065	26,5562	19,17166	23,19412	7,702241	10,98696	17,65678	0,098352	U28 - UA	0,068857
U33 - UA	7,83315	42,28954	25,79099	1,721889	19,58437	21,09193	24,51849	14,85393	21,79804	6,107912	32,08804	30,14324	19,17166	23,67732	22,25948	10,49487	17,98402	0,081642	U19 - UA	0,066559
U34 - UK	3,059824	34,25452	0	26,98957	8,199686	15,42209	29,07105	17,70652	19,6423	0	28,13471	24,33132	2,130184	22,95439	0	12,68217	15,639	0,201391	U21 - UA	0,063951
U35 - UK	11,81467	39,79022	11,98961	25,78855	6,394898	6,946576	25,01631	16,68015	21,6829	0	32,5261	31,43519	19,17166	24,9071	15,09639	6,577112	17,19934	0,121711	U23 - UA	0,063594
U40 - UK	11,91509	34,25452	16,8835	26,45923	9,696422	0	23,37635	17,31986	16,63303	0,045803	30,98205	15,37921	8,520737	6,226776	15,09639	6,577112	15,47146	0,209946	U8 - PL	0,051164
U41 - UK	9,913831	27,0653	16,11644	26,62824	3,164808	2,713506	25,85714	17,05809	17,06297	0,042732	30,94955	24,03001	19,17166	0	22,25948	13,34087	15,98045	0,183955	U14 - PL	0,046925
U42 - UK	10,69939	27,74616	9,592392	26,41317	9,679629	21,21315	32,09427	17,76845	22,88088	0,042416	32,17839	30,61607	19,17166	23,92078	13,01679	11,16931	17,55571	0,103513	U5 - PL	0,045794
U43 - UK	12,2393	42,28954	17,78039	25,93871	9,017805	10,85402	26,71186	15,93696	19,59366	0,047235	30,95043	26,49308	19,17166	6,226776	11,09123	14,01626	16,98113	0,132854	U6 - PL	0,04026
U44 - UK	12,2393	40,61487	3,410378	27,46763	14,14971	20,97106	32,07538	10,90288	22,69913	0,078873	33,31096	29,74089	2,130184	23,67732	19,71774	0,833805	17,14701	0,124384	U15 - PL	0,039141
U45 - UK	9,57298	0	10,54399	27,30766	18,59013	1,736644	23,37635	15,52817	20,19649	0,596476	28,58739	25,24653	19,17166	22,47866	6,238815	3,335218	15,24819	0,221348	U20 - UA	0,033567
U46 - UK	12,2393	41,44797	6,040699	25,69643	9,739873	17,50646	29,54037	10,47312	20,0815	0,040845	30,96381	21,68708	19,17166	24,41145	19,71774	6,577112	17,18533	0,122427	U17 - PL	0,031013
U47 - UK	12,2393	34,25452	19,64378	25,922	12,534	6,946576	23,37635	17,05809	21,97938	0	31,11327	14,43302	19,17166	5,043688	17,33004	0,833805	16,18269	0,173627	U3 - PL	0,019647

Dzięki zastosowaniu metody wzorca rozwoju uczelnie zostały uporządkowane liniowo względem stopnia efektywności umiędzynarodowienia. Uszeregowanie uczelni od najlepszej do najgorszej (biorąc pod uwagę miarę rozwoju) wskazuje pewną kumulację uczelni brytyjskich jako tych, które osiągają stosunkowo lepsze wyniki niż uczelnie z innych krajów, w pierwszej dziesiątce znajduje się 6, a w pierwszej piętnastce, 9 uczelni z Wielkiej Brytanii. Celem uzyskania pełniejszych informacji, postanowiono wykonać dodatkową analizę. Obliczono wartości średnie miar rozwoju w poszczególnych krajach: PL: 0,08662; UA: 0,08695; UK: 0,1595, a następnie, stosując jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA), odpowiedziano na pytanie, czy można sądzić, że występują istotne różnice między tymi średnimi. Na wstępie sprawdzono, czy spełnione są założenia wymagane przy zastosowaniu tego testu. Zbadano, czy można sądzić, że miary rozwoju w poszczególnych krajach cechują się rozkładem normalnym (*patrz wyniki testu Shapiro – Wilka*). Sprawdzono również, czy spełnione jest założenie o jednorodności wariancji (*patrz wyniki testu Levene*). Ponieważ założenia te są spełnione w kolejnym kroku przeprowadzono test ANOVA (*patrz wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA)*).

Wyniki testu Shapiro – Wilka na normalność rozkładu miar rozwoju w poszczególnych krajach

Zmienna	Wyniki zagregowane Testy normalności			
	Kraj	N (liczba uczelni)	W (wartość statystyki testowej w teście Shapiro – Wilka)	p
miara rozwoju	PL	17	0,901563	0,072141
miara rozwoju	UA	16	0,957898	0,623854
miara rozwoju	UK	10	0,893173	0,184064

Wyniki testu Levene'a na jednorodność wariancji miar rozwoju w poszczególnych krajach

Zmienna	Test Levene'a jednorodności wariancji Zaznaczone efekty są istotne z $p < ,05000$							
	SS Efekt	df Efekt	MS Efekt	SS Błąd	df Błąd	MS Błąd	F	p
miara rozwoju	0,003237	2	0,001618	0,023032	40	0,000576	2,810776	0,072077

Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) na równość średnich z wartości miar rozwoju w poszczególnych krajach

Zmienna	Analiza wariancji Zaznaczone efekty są istotne z $p < ,05000$							
	SS Efekt	df Efekt	MS Efekt	SS Błąd	df Błąd	MS Błąd	F	p
miara rozwoju	0,040598	2	0,020299	0,073615	40	0,001840	11,02968	0,000153

Wyniki ANOVA wskazują na występowanie istotnych różnic między krajami pod względem miar rozwoju uzyskanych na podstawie danych dotyczących efektywności ($p=0,000153$). Dodatkowo Test Scheffego post hoc wykazał, że wyniki w Wielkiej Brytanii odbiegają w sposób istotny od wyników w pozostałych krajach (dla UA $p=0,00068$, dla PL $p=0,00056$).

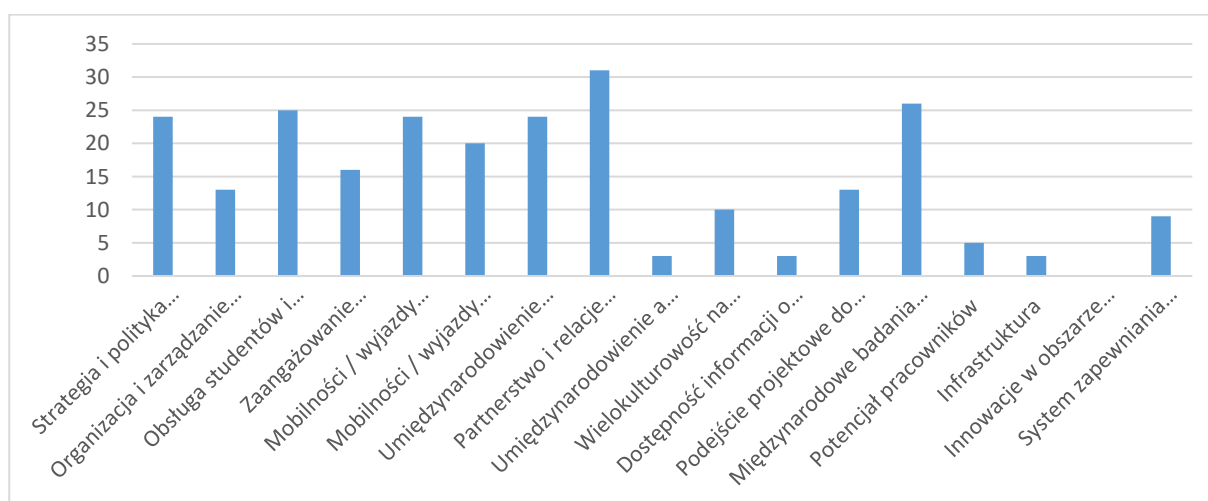
P6 i P7: Ważnym elementem badań w kontekście głębszej analizy porównawczej było uwzględnienie różnic między uczelniami, w tym modelu internacjonalizacji jaki realizują oraz celów jakie przyjmują względem obszaru umiędzynarodowienia. Jest to istotne, uwzględniając dużą dynamikę zmian otoczenia, jak również ciągle doskonalenie podkreślane we wcześniejszej części pracy. W tym celu w badaniu umożliwiono uczelniom wskazanie cech dla nich priorytetowych oraz tych, których znaczenie najbardziej się zmieniło w czasie. W tym celu zadano pytania badawcze:

- P6: „Czy cechy priorytetowe (najbardziej istotne dla uczelni) w obszarze umiędzynarodowienia, dotyczące jakości i efektywności różnią się w poszczególnych uczelniach?” oraz
- P7: „Czy cechy w obszarze umiędzynarodowienia dotyczące jakości, których znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie trzy lata, różnią się w poszczególnych uczelniach?”

W celu odpowiedzi na postawione pytania obliczono, ile razy dana cecha została wskazana przez uczelnie biorące udział w badaniu, jako (1) priorytetowa, (2) gdzie nastąpiły największe zmiany. Każda uczelnia mogła wskazać 5 cech priorytetowych dotyczących jakości i efektywności oraz 3 cechy dotyczące jakości, których znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie trzy lata.

Przyjęto, że wskazanie przez wszystkie uczelnie tych samych pięciu cech oznaczałoby, że uczelnie nie różnią się pod względem cech priorytetowych/tych, dla których nastąpiły największe zmiany. Natomiast równomierny rozkład odpowiedzi (każda cecha wskazana tak samo często) oznaczałaby największą różnorodność cech priorytetowych/tych, dla których nastąpiły największe zmiany. Wykres 16 przedstawia zestawienie ilustrujące, ile razy dana cecha jakościowa została wskazana jako priorytetowa, natomiast wykres 17 ile wskazań otrzymała dana cecha efektywnościowa.

Wykres 16. Cechy jakościowe wskazane jako priorytetowe



Źródło: Opracowanie własne.

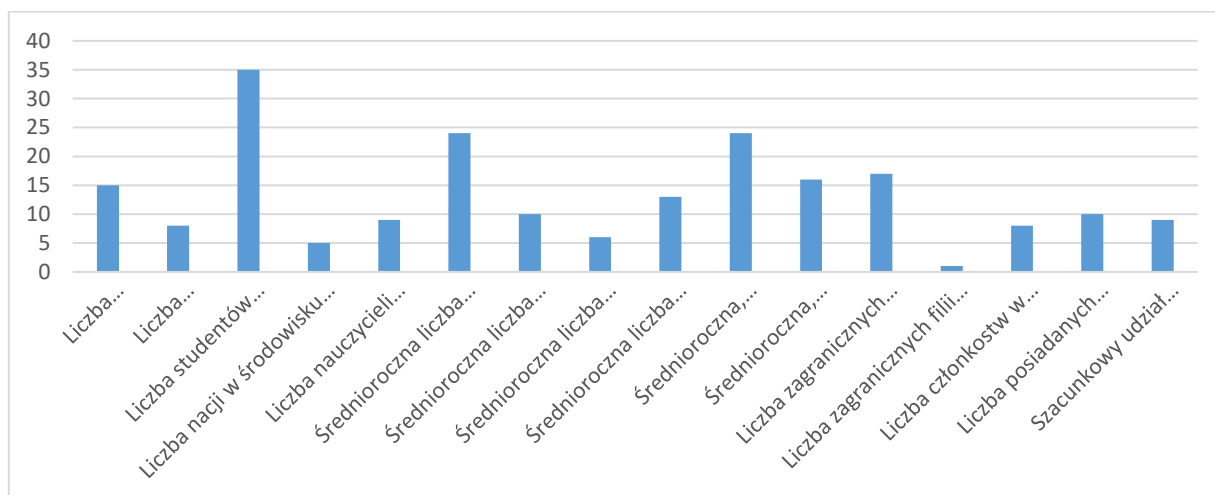
Jak można zauważyć na wykresie 16, 16 z 17 cech otrzymało wskazanie. Można więc stwierdzić, że cechy priorytetowe w obszarze umiędzynarodowienia dotyczące jakości różnią się w poszczególnych uczelniach. Widoczna jest również pewna koncentracja na wybranych cechach. Pięć najczęściej wskazywanych cech stanowiło 52,209 % wszystkich wskazań. Lista cech najczęściej wskazywanych jako priorytetowe znajduje się w tabeli 42.

Tabela 42. Najczęściej wskazywane priorytetowe cechy jakościowe

Liczba wskazań	Cecha
31	Partnerstwo i relacje międzynarodowe
26	Międzynarodowe badania i publikacje naukowe
25	Obsługa studentów i pracowników w obszarze aktywności międzynarodowych
24	Strategia i polityka umiędzynarodowienia uczelni
24	Mobilności / wyjazdy zagraniczne studentów
24	Umiędzynarodowienie programów nauczania

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 17. Cechy efektywnościowe wskazane jako priorytetowe



Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie danych z wykresu 17 można zauważyć, że wszystkie cechy otrzymały wskazania. Można więc stwierdzić, że cechy priorytetowe w obszarze umiędzynarodowienia dotyczące efektywności różnią się w poszczególnych uczelniach. Widoczna jest również pewna koncentracja na wybranych cechach. Trzy najczęściej wskazywane cechy uzyskały ponad 20 % wszystkich wskazań (tab. 43).

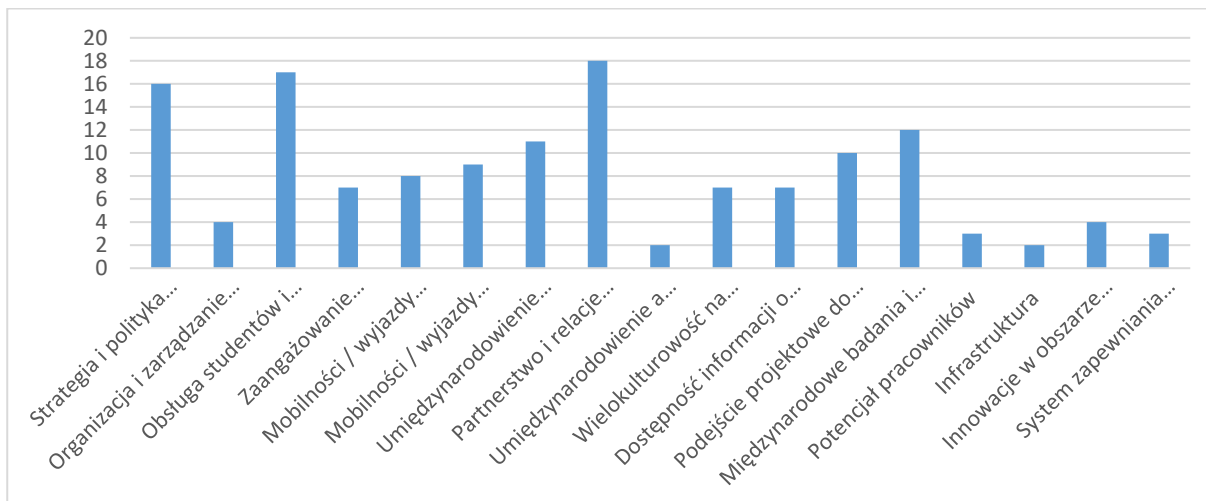
Tabela 43. Najczęściej wskazywane priorytetowe cechy efektywnościowe

Liczba wskazań	Cecha
35	Liczba studentów cudzoziemców na pełnym cyklu kształcenia
24	Średnioroczna liczba mobilności wyjazdowych studentów (na studia – min 1 semestr oraz praktyki – min 3 miesiące) przez ostatnie trzy lata akademickie
24	Średnioroczna, przybliżona liczba międzynarodowych publikacji naukowych przez ostatnie trzy lata akademickie

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 18 ilustruje, ile razy dana cecha została wskazana jako ta, której znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie trzy lata. Tabela 44 prezentuje wartości uzyskane dla trzech najczęściej wskazywanych cech.

Wykres 18. Cechy jakościowe, których znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie trzy lata



Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 44. Najczęściej wskazywane cechy jakościowe, których znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie trzy lata

Liczba wskazań	Cecha
18	Partnerstwo i relacje międzynarodowe
17	Obsługa studentów i pracowników w obszarze aktywności międzynarodowych
16	Strategia i polityka umiędzynarodowienia uczelni

Źródło: Opracowanie własne.

Dane zawarte w zestawieniu pozwalają stwierdzić, że przy cechach, których znaczenie najbardziej wzrosło, również widoczny jest nierównomierny rozkład odpowiedzi. Wszystkie 17 cech otrzymało wskazanie. Pięć najczęściej wybieranych cech stanowiło 52,86 % wszystkich wskazań.

Na podstawie analizy otrzymanych wyników (wykres 18) można zauważyć, że występuje zróżnicowanie między uczelniami we wskazywaniu, które obszary internacjonalizacji cechowały się największymi zmianami.

W odniesieniu do informacji uzyskanych z odpowiedzi na pytania badawcze P6 i P7 można wnioskować, że istnieje potrzeba i możliwość, aby porównywać uczelnie nie tylko pod względem wspólnych obszarów umiędzynarodowienia, ale dodatkowo pod względem obszarów, które podkreślają indywidualny charakter uczelni. Przeprowadzona analiza może być więc podstawą uszeregowania uczelni względem wartości cech dla danej uczelni wskazanych jako priorytetowe oraz tych, gdzie nastąpiły największe zmiany.

H2, H3, H4: W odniesieniu do rozważań w pracy oraz wniosków wynikających z odpowiedzi na pytania badawcze P6 i P7 widać, że modele umiędzynarodowienia mogą się różnić, a uczelnie

często wybierają nieco inne ścieżki rozwoju internacjonalizacji. W związku z tym przeprowadzono obliczenia dotyczące trzech poniższych hipotez tj.:

- H2: Uczelnie osiągają inne wyniki efektywnościowe względem cech nie wskazanych jako priorytetowe w porównaniu do tych wskazanych jako priorytetowe.
- H3: Uczelnie osiągają inne wyniki jakościowe względem cech nie wskazanych jako priorytetowe w porównaniu do tych wskazanych jako priorytetowe.
- H4: Uczelnie osiągają inne wyniki jakościowe względem cech nie wskazanych jako te, których znaczenie wzrosło w ostatnich 3 latach w porównaniu do tych, których znaczenie wzrosło w tym okresie.

W odniesieniu do hipotezy **H2** w pierwszym kroku, ze względu na różne jednostki, w których były wyrażone wartości badanych cech dotyczących efektywności, dokonano standaryzacji wartości zmiennych. Następnie dla poszczególnych uczelni obliczono średnią ze standaryzowanych wartości dla cech wskazanych jako priorytetowe oraz średnią ze standaryzowanych wartości dla cech nie wskazanych jako priorytetowe. W kolejnym kroku porównano obliczone średnie (tab. 45 i wykres 19). Jeśli kierunek nierówności pomiędzy średnimi byłby stały, to potwierdzałoby postawioną hipotezę. Przy zmieniającym się kierunku nierówności trudno byłoby ocenić, czy priorytetowość cechy jest powiązana z jej oceną. Dodatkowo przeprowadzono testy statystyczne pozwalające stwierdzić, czy średnia (wśród wszystkich uczelni) standaryzowanych ocen cech wskazanych jako priorytetowe jest istotnie wyższa od średniej standaryzowanych ocen cech wskazanych jako niepriorytetowe.

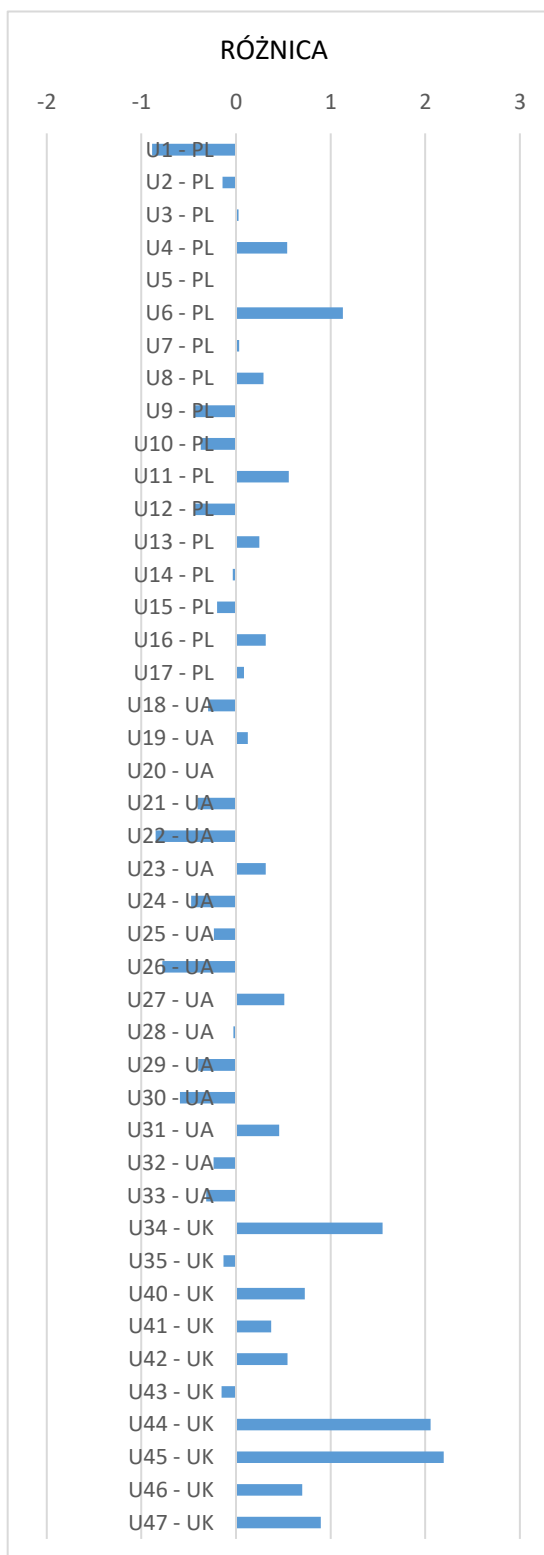
W przypadku 21 z 43 uczelni średnia standaryzowanych wartości cech priorytetowych przewyższała średnią standaryzowanych wartości cech nie wskazanych jako priorytetowe. Średnia standaryzowanych wartości odpowiedzi wszystkich uczelni dotycząca cech priorytetowych wyniosła 0,09284, a cech niepriorytetowych -0,05259. Na podstawie testu t dla prób powiązanych stwierdzono, że różnica ta jest nieistotna statystycznie. Na poziomie istotności 0,08426 nie można sądzić, że standaryzowane oceny efektywności względem cech priorytetowych są istotnie wyższe od ocen cech niepriorytetowych. Ponieważ wystąpił problem ze spełnieniem jednego z założeń testu o normalności rozkładu różnic dodatkowo dla potwierdzenia otrzymanych wyników wykonano test nieparametryczny kolejności par Wilcoxon. Test ten pokazał, że na poziomie istotności 0,4325 nie można sądzić, że rozkład standaryzowanych ocen efektywności względem cech priorytetowych różni się istotnie od rozkładu standaryzowanych ocen cech niepriorytetowych.

Tabela 45. Różnice w standaryzowanych wartościach cech priorytetowych i niepriorytetowych

Uczelnie	Cechy priorytetowe	Cechy niepriorytetowe	RÓŻNICA (cechy priorytetowe - niepriorytetowe)
U1 - PL	-0,288771877	0,598284359	-0,887056236
U2 - PL	-0,104172419	0,037402904	-0,141575323
U3 - PL	-0,549458814	-0,5759617	0,026502886
U4 - PL	0,166773697	-0,373501358	0,540275054
U5 - PL	-0,431729679	-0,425920619	-0,00580906
U6 - PL	0,424421885	-0,7061811	1,130602985
U7 - PL	-0,1847177	-0,217632836	0,032915136
U8 - PL	-0,170238442	-0,459234495	0,288996053
U9 - PL	0,193613438	0,632832502	-0,439219064
U10 - PL	-0,347810245	0,024296861	-0,372107106
U11 - PL	0,944376754	0,386731442	0,557645312
U12 - PL	-0,304363046	0,133982585	-0,438345631
U13 - PL	-0,039926204	-0,287385683	0,247459479
U14 - PL	-0,438321506	-0,404631061	-0,033690445
U15 - PL	-0,616423715	-0,416310201	-0,200113514
U16 - PL	0,299538052	-0,015974159	0,315512211
U17 - PL	-0,426153052	-0,511263591	0,085110539
U18 - UA	-0,233946253	0,061877321	-0,295823574
U19 - UA	-0,164620344	-0,290372527	0,125752183
U20 - UA	-0,474561479	-0,467225459	-0,007336019
U21 - UA	-0,641410607	-0,233558924	-0,407851683
U22 - UA	-0,415720466	0,433617119	-0,849337585
U23 - UA	-0,092145928	-0,407478006	0,315332078
U24 - UA	-0,463194495	0,009898092	-0,473092587
U25 - UA	-0,302510175	-0,068521366	-0,233988808
U26 - UA	-0,589990629	0,188152721	-0,77814335
U27 - UA	0,315482671	-0,194901836	0,510384506
U28 - UA	-0,27703593	-0,248579918	-0,028456012
U29 - UA	-0,27041258	0,130400591	-0,40081317
U30 - UA	-0,150311499	0,440872964	-0,591184463
U31 - UA	0,4619717	0,007206538	0,454765162
U32 - UA	-0,287130254	-0,049524535	-0,237605719
U33 - UA	-0,405973713	-0,092141937	-0,313831777
U34 - UK	1,873249109	0,323944344	1,549304765
U35 - UK	0,050909237	0,183751866	-0,132842629
U40 - UK	1,142797524	0,4155685	0,727229025
U41 - UK	0,810837103	0,438588551	0,372248552
U42 - UK	0,363269013	-0,18232473	0,545593743
U43 - UK	0,053128285	0,205502804	-0,152374519
U44 - UK	1,68750842	-0,368619508	2,056127928
U45 - UK	2,231734956	0,035073883	2,196661073
U46 - UK	0,602428888	-0,098486844	0,700915732
U47 - UK	1,040974408	0,146493087	0,894481321

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 19. Różnica (standaryzowane wartości cech priorytetowych - niepriorytetowych)



H3: W odniesieniu do hipotezy H3, podobnie jak przy hipotezie H2, dla poszczególnych uczelni obliczona została średnia z odpowiedzi na pytania dotyczące jakości dla cech wskazanych jako

priorytetowe oraz średnia z odpowiedzi na pytania dotyczące jakości dla cech nie wskazanych jako priorytetowe. W kolejnym kroku porównano obliczone średnie (tab. 46 i wykres 20). Przyjęto, że jeśli kierunek nierówności pomiędzy średnimi byłby stały, to potwierdzałoby postawioną hipotezę. Przy zmieniającym się kierunku nierówności trudno byłoby ocenić, czy priorytetowość cechy jest powiązana z jej oceną. Dodatkowo przeprowadzono testy statystyczne pozwalające stwierdzić, czy średnia (wśród wszystkich uczelni) ocen cech wskazanych jako priorytetowe jest istotnie wyższa od średniej ocen cech wskazanych jako niepriorytetowe.

W przypadku 30 z 47 uczelni średnia wartość cech priorytetowych przewyższała średnią wartość cech nie wskazanych jako priorytetowe. Średnia wartość odpowiedzi wszystkich uczelni dotycząca cech priorytetowych wyniosła 4,16, a cech niepriorytetowych 3,99. Na podstawie testu t dla prób powiązanych stwierdzono, że różnica ta jest istotna statystycznie. Na poziomie istotności 0,008832 można sądzić, że oceny jakości względem cech priorytetowych są istotnie wyższe od ocen cech nie priorytetowych. Ponieważ wystąpił problem ze spełnieniem jednego z założeń testu o normalności rozkładu różnic dodatkowo dla potwierdzenia otrzymanych wyników wykonano test nieparametryczny kolejności par Wilcoxon. Test ten pokazał, że na poziomie istotności 0,029677 można sądzić, że rozkład ocen jakości względem cech priorytetowych różni się istotnie od rozkładu ocen cech niepriorytetowych.

H4: W odniesieniu do hipotezy H4 również zastosowano podobny sposób obliczeń jak przy hipotezach H2 i H3. Dla poszczególnych uczelni obliczono średnią z odpowiedzi na pytania dotyczące jakości dla cech wskazanych jako te, których znaczenie najbardziej wzrosło oraz średnią z odpowiedzi na pytania dotyczące jakości dla cech nie wskazanych jako te, których znaczenie najbardziej wzrosło. W kolejnym kroku porównano obliczone średnie (tab. 47 i wykres 21). Przyjęto, że jeśli kierunek nierówności pomiędzy średnimi byłby stały, to potwierdzałoby postawioną hipotezę. Przy zmieniającym się kierunku nierówności trudno byłoby ocenić, czy wskazanie cechy, jako tej o najbardziej podwyższonym znaczeniu w ostatnich 3 latach jest powiązana z jej oceną. Dodatkowo przeprowadzono testy statystyczne pozwalające stwierdzić, czy średnia (wśród wszystkich uczelni) ocen cech wskazanych jako te, których znaczenie wzrosło w ostatnich 3 latach jest istotnie wyższa od średniej ocen cech nie wskazanych jako te, których znaczenie wzrosło w ostatnich 3 latach.

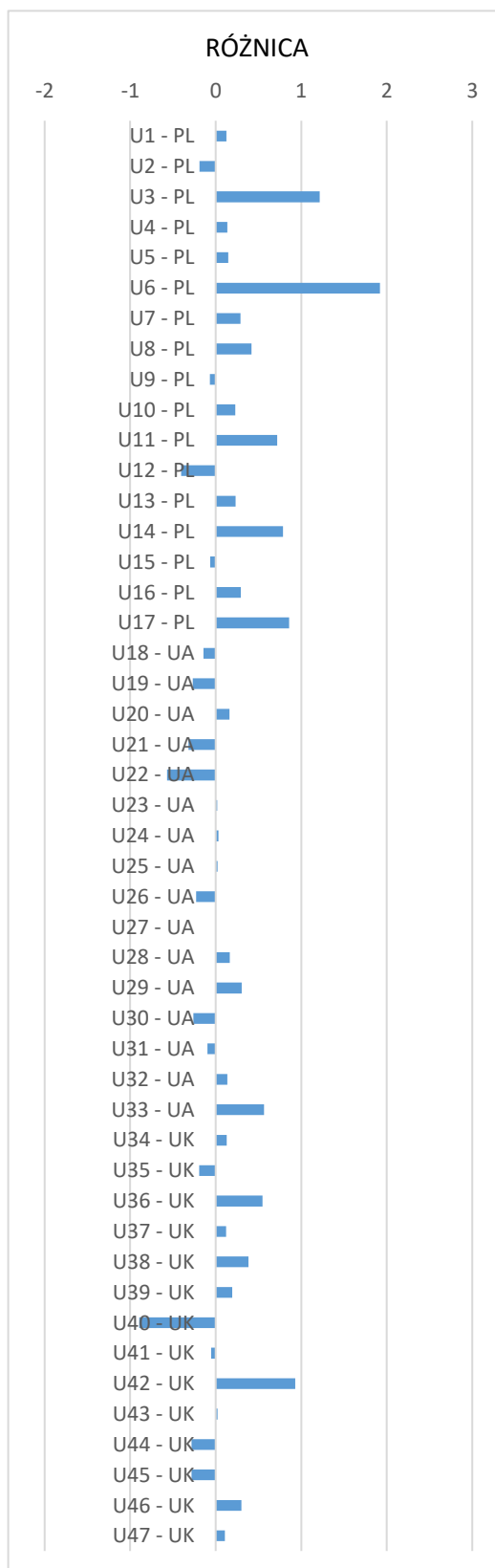
W przypadku 33 z 47 uczelni średnia wartość cech, których znaczenie wzrosło przewyższała średnią wartość cech, których znaczenie nie wzrosło. Średnia ocena cech, które zyskały na istotności wyniosła 4,17, natomiast cech, które nie zyskały na znaczeniu 4,02. Z testu t dla zmiennych powiązanych wynika, że istnieje istotna różnica pomiędzy średnimi ocenami cech, które zyskały na znaczeniu w stosunku do tych, które nie zyskały. Na poziomie istotności 0,008256 można sądzić, że średnie oceny są wyższe dla cech, które zyskały na znaczeniu. Ponieważ założenie o normalności rozkładu różnic nie zostało spełnione, dodatkowo wykonano test nieparametryczny

kolejności par Wilcozona. Test ten wykazał, że na poziomie istotności 0,006172 występuje istotna różnica w rozkładach ocen cech, które zyskały i nie zyskały na znaczeniu.

Tabela 46. Różnice w wartościach cech priorytetowych i niepriorytetowych

Uczelnie	Cechy priorytetowe	Cechy niepriorytetowe	RÓŻNICA (cechy priorytetowe - niepriorytetowe)
U1 - PL	4,826666667	4,702380952	0,124285714
U2 - PL	4,253333333	4,444444444	-0,191111111
U3 - PL	4,366666667	3,15	1,216666667
U4 - PL	4,861111111	4,725757576	0,135353535
U5 - PL	3,633333333	3,486111111	0,147222222
U6 - PL	4,7	2,777777778	1,922222222
U7 - PL	4	3,709722222	0,290277778
U8 - PL	3,486666667	3,069444444	0,417222222
U9 - PL	4,933333333	5	-0,066666667
U10 - PL	4,333333333	4,102777778	0,230555556
U11 - PL	3,735714286	3,016666667	0,719047619
U12 - PL	3,9	4,305555556	-0,405555556
U13 - PL	3,886666667	3,652777778	0,233888889
U14 - PL	3,6	2,813888889	0,786111111
U15 - PL	4,04	4,104166667	-0,064166667
U16 - PL	4,78	4,486111111	0,293888889
U17 - PL	4,1	3,241666667	0,858333333
U18 - UA	3,3	3,444444444	-0,144444444
U19 - UA	4,2	4,466666667	-0,266666667
U20 - UA	4,092857143	3,933333333	0,15952381
U21 - UA	2,933333333	3,251388889	-0,318055556
U22 - UA	4,125	4,692307692	-0,567307692
U23 - UA	3,94	3,923611111	0,016388889
U24 - UA	4,88	4,847222222	0,032777778
U25 - UA	4,033333333	4,011111111	0,022222222
U26 - UA	4,041666667	4,270512821	-0,228846154
U27 - UA	3,9	3,904166667	-0,004166667
U28 - UA	4,15	3,986111111	0,163888889
U29 - UA	4,233333333	3,929166667	0,304166667
U30 - UA	4,24	4,5	-0,26
U31 - UA	3,62	3,715277778	-0,095277778
U32 - UA	4,246666667	4,111111111	0,135555556
U33 - UA	3,983333333	3,419444444	0,563888889
U34 - UK	5	4,869444444	0,130555556
U35 - UK	4,261111111	4,454545455	-0,193434343
U36 - UK	3,433333333	2,886111111	0,547222222
U37 - UK	4,4	4,277777778	0,122222222
U38 - UK	4,006666667	3,625	0,381666667
U39 - UK	4,933333333	4,741666667	0,191666667
U40 - UK	3,62	4,513888889	-0,893888889
U41 - UK	4,2	4,253472222	-0,053472222
U42 - UK	4,16	3,229166667	0,930833333
U43 - UK	3,62	3,597222222	0,022777778
U44 - UK	4,58	4,861111111	-0,281111111
U45 - UK	4,633333333	4,916666667	-0,283333333
U46 - UK	4,433333333	4,131944444	0,301388889
U47 - UK	4,553333333	4,444444444	0,108888889

Wykres 20. Różnica (cechy priorytetowe - niepriorytetowe)



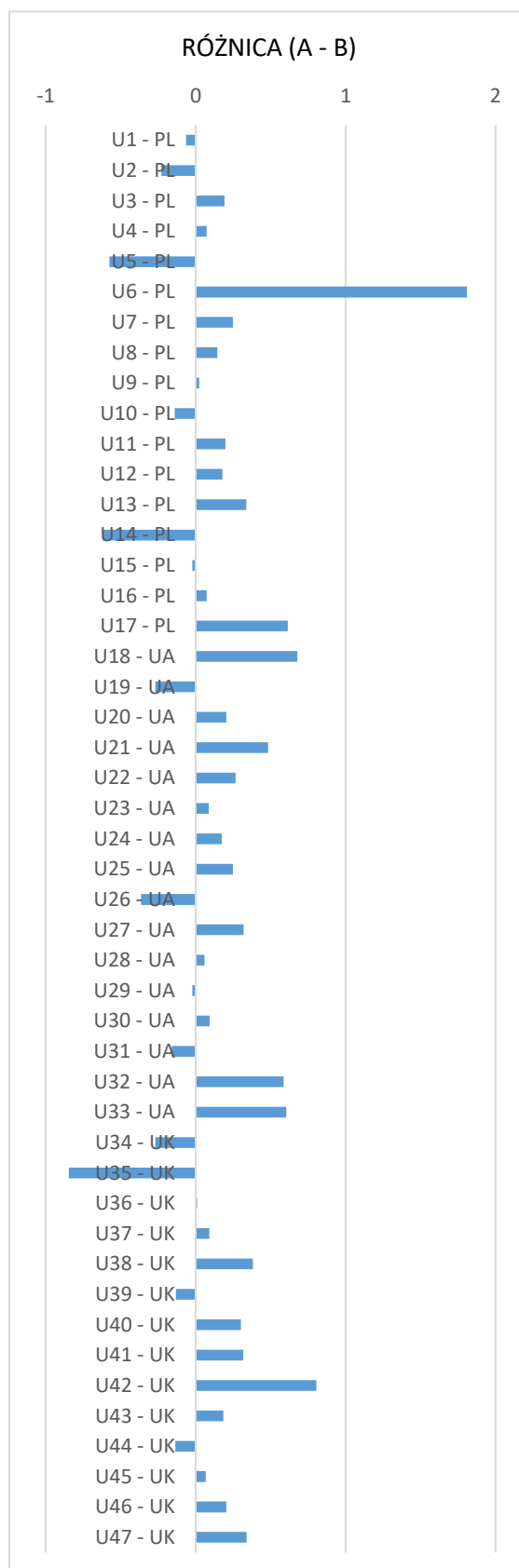
Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 47. Różnice w wartościach cech, których znaczenie wzrosło i tych, których nie wzrosło

Uczelnia	Cechy, gdzie znaczenie wzrosło (A)	Cechy, gdzie znaczenie nie wzrosło (B)	Różnica (A - B)
U1 - PL	4,722222222	4,786904762	-0,06468254
U2 - PL	4,2	4,428571429	-0,228571429
U3 - PL	3,666666667	3,473809524	0,192857143
U4 - PL	4,833333333	4,760714286	0,072619048
U5 - PL	3,055555556	3,630952381	-0,575396825
U6 - PL	4,833333333	3,023809524	1,80952381
U7 - PL	4	3,751190476	0,248809524
U8 - PL	3,311111111	3,166666667	0,144444444
U9 - PL	5	4,976190476	0,023809524
U10 - PL	4,055555556	4,195238095	-0,13968254
U11 - PL	3,5	3,301041667	0,198958333
U12 - PL	4,333333333	4,154761905	0,178571429
U13 - PL	4	3,661904762	0,338095238
U14 - PL	2,533333333	3,154761905	-0,621428571
U15 - PL	4,066666667	4,089285714	-0,022619048
U16 - PL	4,633333333	4,55952381	0,073809524
U17 - PL	4	3,385714286	0,614285714
U18 - UA	4	3,322222222	0,677777778
U19 - UA	4,166666667	4,435714286	-0,269047619
U20 - UA	4,166666667	3,963095238	0,203571429
U21 - UA	3,555555556	3,072619048	0,482936508
U22 - UA	4,777777778	4,511904762	0,265873016
U23 - UA	4	3,913095238	0,086904762
U24 - UA	5	4,826190476	0,173809524
U25 - UA	4,222222222	3,973809524	0,248412698
U26 - UA	3,916666667	4,280952381	-0,364285714
U27 - UA	4,166666667	3,846428571	0,320238095
U28 - UA	4,083333333	4,023809524	0,05952381
U29 - UA	4	4,022619048	-0,022619048
U30 - UA	4,5	4,407142857	0,092857143
U31 - UA	3,555555556	3,71547619	-0,159920635
U32 - UA	4,633333333	4,047619048	0,585714286
U33 - UA	4,083333333	3,478571429	0,604761905
U34 - UK	4,666666667	4,935714286	-0,269047619
U35 - UK	3,688888889	4,535714286	-0,846825397
U36 - UK	3,055555556	3,045238095	0,01031746
U37 - UK	4,388888889	4,297619048	0,091269841
U38 - UK	4,006666667	3,625	0,381666667
U39 - UK	4,688888889	4,821428571	-0,132539683
U40 - UK	4,5	4,197619048	0,302380952
U41 - UK	4,5	4,181547619	0,318452381
U42 - UK	4,166666667	3,360714286	0,805952381
U43 - UK	3,755555556	3,571428571	0,184126984
U44 - UK	4,666666667	4,802380952	-0,135714286
U45 - UK	4,888888889	4,821428571	0,067460317
U46 - UK	4,388888889	4,18452381	0,204365079
U47 - UK	4,755555556	4,416666667	0,338888889

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 21. Różnica (A/Cechy, gdzie znaczenie wzrosło - B/ Cechy, gdzie znaczenie nie wzrosło)



P8: Budując koncepcję badawczą badań, autor chciał sprawdzić, jak przygotowanie organizacyjne uczelni w zakresie umiędzynarodowienia, poprzez posiadanie strategii oraz dedykowanej komórki organizacyjnej, przekłada się na osiągnięte wyniki. Postanowiono więc zadać pytanie badawcze P8 o treści: „Czy jeśli na uczelni funkcjonuje jednostka typu Dział Współpracy z Zagranicą oraz uczelnia ma zapisy dotyczące internacjonalizacji w strategii uczelni, to efektywność i jakość umiędzynarodowienia osiągają wyższy poziom?”.

Odpowiedzi uzyskane w pytaniu badawczym P3 pozwalają zauważyć, że wszystkie uczelnie mają zapisy dotyczące internacjonalizacji w strategii uczelni oraz w pytaniu badawczym P4, że 95,7 %, tj. 45 z 47 uczelni posiada jednostkę typu Dział Współpracy z Zagranicą. Nie ma więc podstaw, aby odpowiedzieć na pytanie badawcze P8. Nie można wskazać prawidłowości/związku między tymi zmiennymi.

H5: Hipoteza H5 nawiązuje do potrzeby badania uczelni na poszczególnych etapach rozwoju, co zostało omówione w rozdziale 5. Celem weryfikacji hipotezy H5, na podstawie odpowiedzi dotyczących jakości i efektywności uczelnie zostały uporządkowane liniowo metodą wzorca rozwoju (zgodnie z taką samą metodą, opisaną przy weryfikacji hipotezy H1) w poszczególnych etapach rozwoju internacjonalizacji. Cechy umiędzynarodowienia charakterystyczne dla danego etapu rozwoju zostały przedstawione w rozdziale 6. w tabeli 29.

Na podstawie danych w tabeli 49 można zauważyć, że w poszczególnych etapach według kryterium jakości umiędzynarodowienia uczelnie zajmują różne pozycje w rankingu. Jako przykład w tabeli 49 wskazano dwie uczelnie najwyżej oceniane i jedną najniżej ocenianą według wszystkich cech, a następnie ich ścieżkę i osiągnięte pozycje na poszczególnych etapach. Tylko jedna uczelnia (U9) jest na miejscu pierwszych w każdym etapie. W 46 przypadkach następuje zmiana pozycji na różnych etapach. Istnieją więc przesłanki, by wierzyć w prawdziwość hipotezy H5 w odniesieniu do badania jakości. Należy też zaznaczyć, że równolegle na poszczególnych miejscach, w tym na pierwszym znalazło się po kilka uczelni.

Sprawdzono dodatkowo, czy uczelnie z badanych krajów osiągały takie same wyniki w poszczególnych etapach czy może występują różnice między krajami. Wykonano w tym celu jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA).

Jednoczynnikowa analiza wariancji (ANOVA) dla etapów umiędzynarodowienia według kryterium jakości

Zmienna	Analiza wariancji, zaznaczone efekty są istotne z $p < ,05000$							
	SS Efekt	df Efekt	MS Efekt	SS Błąd	df Błąd	MS Błąd	F	p
ETAP 1	0,084492	2	0,042246	2,050307	44	0,046598	0,906610	0,411302

Zmienna	Analiza wariancji, zaznaczone efekty są istotne z $p < ,05000$							
	SS Efekt	df Efekt	MS Efekt	SS Błąd	df Błąd	MS Błąd	F	p
ETAP 2	0,135691	2	0,067846	2,347854	44	0,053360	1,271461	0,290522

Zmienna	Analiza wariancji, zaznaczone efekty są istotne z $p < ,05000$							
	SS Efekt	df Efekt	MS Efekt	SS Błąd	df Błąd	MS Błąd	F	p
ETAP 3	0,080553	2	0,040277	1,814785	44	0,041245	0,976519	0,384632

Zmienna	Analiza wariancji, zaznaczone efekty są istotne z $p < ,05000$							
	SS Efekt	df Efekt	MS Efekt	SS Błąd	df Błąd	MS Błąd	F	p
ETAP 4	0,018818	2	0,009409	1,933080	44	0,043934	0,214167	0,808050

Zmienna	Analiza wariancji, zaznaczone efekty są istotne z $p < ,05000$							
	SS Efekt	df Efekt	MS Efekt	SS Błąd	df Błąd	MS Błąd	F	p
ETAP 5	0,351385	2	0,175692	3,416141	44	0,077640	2,262923	0,116025

Odnosząc się do wartości p w poszczególnych etapach, można zauważyć, że jest ona wszędzie wyższa od 0,05. Nie można zatem sądzić, że w trzech krajach jakość jest istotnie różna w poszczególnych pięciu etapach dojrzałości umiędzynarodowienia.

Na podstawie danych w tabeli 50 można zauważyć, że w poszczególnych etapach również według kryterium efektywności uczelnie zajmują różne pozycje w rankingu. Żadna uczelnia nie zajmuje tego samego miejsca w każdym z pięciu etapów. Jako przykład w tabeli 50 wskazano jedną uczelnię najwyżej i jedną najniżej ocenianą według wszystkich cech, a następnie ich ścieżkę i osiągnięte pozycje w poszczególnych etapach.

Dodatkowo sprawdzono jaki udział uczelni z danego kraju klasyfikuje się do pierwszej dziesiątki w poszczególnych etapach, co prezentuje tabela 48.

Tabela 48. Udział uczelni z danego kraju klasyfikowanych w pierwszej 10 w poszczególnych etapach w %

	Wszystkie	1 etap	2 etap	3 etap	4 etap	5 etap
Polska	17,7	23,5	29,4	29,4	11,8	5,9
Ukraina	12,5	18,8	6,3	6,3	25,0	12,5
Wielka Brytania	50,0	30,0	40,0	40,0	40,0	70,0

Źródło: Opracowanie własne.

Sprawdzono także, czy uczelnie z badanych krajów osiągały takie same wyniki w poszczególnych etapach czy może występują różnice między krajami. Wykonano w tym celu jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA).

Ponieważ niespełnione zostały założenia o normalności rozkładu zmiennych porównań między krajami w poszczególnych krajach pod względem efektywności, przeprowadzono analizę, stosując ANOVĘ Kruskala- Wallisa.

ANOVA Kruskala- Wallisa dla etapów umiędzynarodowienia według kryterium efektywności

Zależna: ETA P 1	ANOVA rang Kruskala-Wallisa; ETAP 1 (ETAPY EFEKTYWNOŚĆ) Zmienna niezależna (grupująca): KRAJ Test Kruskala-Wallisa: $H (2, N= 43) =1,765527 p =,4136$			
	Kod	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga
	PL 101	17	366,0000	21,52941
	UA 102	16	316,0000	19,75000
	UK 103	10	264,0000	26,40000

Zależna: ETA P 2	ANOVA rang Kruskala-Wallisa; ETAP 2 (ETAPY EFEKTYWNOŚĆ) Zmienna niezależna (grupująca): KRAJ Test Kruskala-Wallisa: $H (2, N= 43) =12,74265 p =,0017$			
	Kod	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga
	PL 101	17	293,0000	17,23529
	UA 102	16	310,0000	19,37500
	UK 103	10	343,0000	34,30000

Zależna: ETA P 2	Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych); ETAP 2 (ETAPY EFEKTYWNOŚĆ) Zmienna niezależna (grupująca): KRAJ Test Kruskala-Wallisa: $H (2, N= 43) =12,74265 p =,0017$		
	PL R:17,235	UA R:19,375	UK R:34,300
			1,000000
	1,000000		0,001948
	0,001948		0,009576

Zależna: ETA P 3	ANOVA rang Kruskala-Wallisa; ETAP 3 (ETAPY EFEKTYWNOŚĆ) Zmienna niezależna (grupująca): KRAJ Test Kruskala-Wallisa: $H (2, N= 43) =8,878135 p =,0118$			
	Kod	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga
	PL 101	17	373,5000	21,97059
	UA 102	16	259,5000	16,21875
	UK 103	10	313,0000	31,30000

Zależna: ETA P 3	Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych); ETAP 3 (ETAPY EFEKTYWNOŚĆ) Zmienna niezależna (grupująca): KRAJ Test Kruskala-Wallisa: $H (2, N= 43) =8,878135 p =,0118$		
	PL R:21,971	UA R:16,219	UK R:31,300
			0,565412
	0,565412		0,186819
	0,186819		0,008662

Zależna: ETA P 4	ANOVA rang Kruskala-Wallis; ETAP 4 (ETAPY EFEKTYWNOŚĆ) Zmienna niezależna (grupująca): KRAJ Test Kruskala-Wallis: $H(2, N=43) = 4,413671$ $p = ,1101$				
	Kod	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga	
	PL	101	17	319,5000	18,79412
	UA	102	16	335,5000	20,96875
	UK	103	10	291,0000	29,10000

Zależna: ETA P 5	ANOVA rang Kruskala-Wallis; ETAP 5 (ETAPY EFEKTYWNOŚĆ) Zmienna niezależna (grupująca): KRAJ Test Kruskala-Wallis: $H(2, N=43) = 13,13159$ $p = ,0014$				
	Kod	N ważnych	Suma Rang	Średnia Ranga	
	PL	101	17	312,5000	18,38235
	UA	102	16	287,5000	17,96875
	UK	103	10	346,0000	34,60000

Zależna: ETA P 5	Wartość p dla porównań wielokrotnych (dwustronnych); ETAP 5 (ETAPY EFEKTYWNOŚĆ) Zmienna niezależna (grupująca): KRAJ Test Kruskala-Wallis: $H(2, N=43) = 13,13159$ $p = ,0014$			
	PL R:18,382	UA R:17,969	UK R:34,600	
			1,000000	0,003575
		1,000000		0,003052
		0,003575	0,003052	

Odnosząc się do wartości wskaźnika p w poszczególnych etapach, można zauważyć, że dla etapu 1 i 4 jest wyższy od 0,05. Nie można zatem sądzić, że w trzech krajach efektywność jest różna w tych dwóch etapach dojrzałości.

Przy etapach 2, 3, 5 wartość p jest niższa od 0,05. Można zatem sądzić, że w trzech krajach występuje różnica w efektywności w tych etapach dojrzałości.

Testy post hoc wskazują na istotne różnice pomiędzy Wielką Brytanią i Polską oraz Wielką Brytanią i Ukrainą w 2 i 5 etapie oraz między jedynie między Wielką Brytanią i Ukrainą w 3 etapie.

Tabela 49. Wartości miar rozwoju i ranking w poszczególnych etapach umiędzynarodowienia według kryterium jakości

WSZYSTKIE CECHY			Etap 1 (cechy: 5 i 6)			Etap 2 (cechy: 7)			Etap 3 (cechy: 1,2,3,8,9,11,12,15,16,17)			Etap 4 (cechy: 4,10,14)			Etap 5 (cechy: 13)		
MIARA	ROZWOJU	RANKING	MIARA	ROZWOJU	RANKING	MIARA	ROZWOJU	RANKING	MIARA	ROZWOJU	RANKING	MIARA	ROZWOJU	RANKING	MIARA	ROZWOJU	RANKING
U9 - PL	0,965346	1	U1 - PL	1	1	U9 - PL	1	1	U9 - PL	0,9515517	1	U9 - PL	1	1	U1 - PL	1	1
U34 - UK	0,911285	2	U2 - PL	1	1	U45 - UK	1	1	U34 - UK	0,9031035	2	U24 - UA	1	1	U4 - PL	1	1
U24 - UA	0,900382	3	U6 - PL	1	1	U1 - PL	0,882353	3	U4 - PL	0,8933453	3	U45 - UK	1	1	U9 - PL	1	1
U4 - PL	0,884593	4	U9 - PL	1	1	U19 - UA	0,882353	3	U24 - UA	0,8797796	4	U4 - PL	0,903518	4	U24 - UA	1	1
U1 - PL	0,886803	5	U12 - PL	1	1	U34 - UK	0,882353	3	U1 - PL	0,8680393	5	U34 - UK	0,903518	4	U34 - UK	1	1
U39 - UK	0,856006	6	U16 - PL	1	1	U40 - UK	0,882353	3	U39 - UK	0,8571904	6	U1 - PL	0,88458	6	U39 - UK	1	1
U45 - UK	0,844712	7	U19 - UA	1	1	U47 - UK	0,882353	3	U44 - UK	0,8389176	7	U2 - PL	0,863888	7	U40 - UK	1	1
U44 - UK	0,836898	8	U22 - UA	1	1	U4 - PL	0,823529	8	U16 - PL	0,7990186	8	U20 - UA	0,863888	7	U44 - UK	1	1
U16 - PL	0,807386	9	U24 - UA	1	1	U10 - PL	0,823529	8	U45 - UK	0,7969834	9	U46 - UK	0,821539	9	U45 - UK	1	1
U30 - UA	0,750416	10	U30 - UA	1	1	U16 - PL	0,823529	8	U47 - UK	0,7672543	10	U39 - UK	0,807035	10	U47 - UK	1	1
U47 - UK	0,730124	11	U34 - UK	1	1	U24 - UA	0,823529	8	U30 - UA	0,7534936	11	U44 - UK	0,807035	10	U16 - PL	0,833333	11
U22 - UA	0,709248	12	U39 - UK	1	1	U32 - UA	0,823529	8	U15 - PL	0,7128893	12	U19 - UA	0,78447	12	U37 - UK	0,833333	11
U19 - UA	0,730593	13	U3 - PL	0,855481	13	U39 - UK	0,823529	8	U37 - UK	0,7124137	13	U35 - UK	0,775151	13	U7 - PL	0,666667	13
U2 - PL	0,706969	14	U4 - PL	0,855481	13	U44 - UK	0,823529	8	U19 - UA	0,6925025	14	U22 - UA	0,76916	14	U10 - PL	0,666667	13
U35 - UK	0,684041	15	U20 - UA	0,855481	13	U23 - UA	0,764706	15	U32 - UA	0,6794745	15	U16 - PL	0,756071	15	U12 - PL	0,666667	13
U37 - UK	0,658607	16	U28 - UA	0,855481	13	U30 - UA	0,764706	15	U41 - UK	0,6780561	16	U41 - UK	0,743285	17	U13 - PL	0,666667	13
U46 - UK	0,653788	17	U44 - UK	0,855481	13	U5 - PL	0,705882	17	U35 - UK	0,677426	17	U23 - UA	0,699737	17	U22 - UA	0,666667	13
U26 - UA	0,653583	18	U45 - UK	0,855481	13	U12 - PL	0,705882	17	U2 - PL	0,6725882	18	U30 - UA	0,684617	18	U23 - UA	0,666667	13
U10 - PL	0,660748	19	U23 - UA	0,769575	19	U18 - UA	0,705882	17	U46 - UK	0,6651833	19	U26 - UA	0,684183	19	U30 - UA	0,666667	13
U41 - UK	0,660543	20	U32 - UA	0,769575	19	U22 - UA	0,705882	17	U2 - PL	0,6591695	20	U25 - UA	0,673934	20	U35 - UK	0,666667	13
U12 - PL	0,666123	21	U37 - UK	0,769575	19	U37 - UK	0,705882	17	U26 - UA	0,6577564	21	U40 - UK	0,652652	21	U4 - UK	0,666667	13
U15 - PL	0,626974	22	U41 - UK	0,769575	19	U46 - UK	0,705882	17	U22 - UA	0,6562914	22	U3 - PL	0,643078	22	U41 - UK	0,513889	22
U32 - UA	0,630569	23	U47 - UK	0,769575	19	U25 - UA	0,647059	23	U12 - PL	0,6513268	23	U17 - PL	0,643078	22	U2 - PL	0,5	23
U40 - UK	0,604861	24	U10 - PL	0,728005	24	U42 - UK	0,647059	23	U10 - PL	0,6356116	24	U10 - PL	0,633978	24	U5 - PL	0,5	23
U25 - UA	0,610249	25	U13 - PL	0,728005	24	U2 - PL	0,588235	25	U29 - UA	0,6313554	25	U29 - UA	0,592476	25	U11 - PL	0,5	23
U29 - UA	0,605842	26	U15 - PL	0,728005	24	U7 - PL	0,588235	25	U40 - UK	0,6011219	26	U43 - UK	0,583489	26	U15 - PL	0,5	23
U23 - UA	0,584519	27	U25 - UA	0,728005	24	U13 - PL	0,588235	25	U25 - UA	0,5679725	27	U7 - PL	0,582942	27	U19 - UA	0,5	23
U28 - UA	0,579013	28	U31 - UA	0,728005	24	U26 - UA	0,588235	25	U20 - UA	0,5637689	28	U12 - PL	0,582942	27	U25 - UA	0,5	23
U27 - UA	0,566109	29	U42 - UK	0,728005	24	U27 - UA	0,588235	25	U27 - UA	0,5511368	29	U47 - UK	0,582942	27	U26 - UA	0,5	23
U7 - PL	0,546046	30	U26 - UA	0,710963	30	U31 - UA	0,588235	25	U7 - PL	0,4954357	30	U13 - PL	0,538596	30	U27 - UA	0,5	23
U20 - UA	0,581021	31	U27 - UA	0,710963	30	U43 - UK	0,588235	25	U31 - UA	0,4915835	31	U27 - UA	0,530931	31	U28 - UA	0,5	23
U13 - PL	0,514152	32	U35 - UK	0,710963	30	U11 - PL	0,529412	32	U23 - UA	0,4850536	32	U32 - UA	0,511022	32	U29 - UA	0,5	23
U31 - UA	0,502086	33	U7 - PL	0,630354	33	U29 - UA	0,529412	32	U38 - UK	0,4761136	33	U15 - PL	0,51001	33	U43 - UK	0,5	23
U38 - UK	0,471075	34	U14 - PL	0,630354	33	U35 - UK	0,529412	32	U13 - PL	0,438726	34	U37 - UK	0,47269	34	U3 - PL	0,333333	34
U43 - UK	0,443604	35	U17 - PL	0,630354	33	U15 - PL	0,470588	35	U33 - UA	0,4320693	35	U42 - UK	0,468103	35	U17 - PL	0,333333	34
U33 - UA	0,427463	36	U29 - UA	0,630354	33	U33 - UA	0,470588	35	U43 - UK	0,4286648	36	U11 - PL	0,464617	36	U18 - UA	0,333333	34
U5 - PL	0,423805	37	U33 - UA	0,630354	33	U38 - UK	0,470588	35	U42 - UK	0,3939228	37	U18 - UA	0,448081	37	U20 - UA	0,333333	34
U42 - UK	0,433118	38	U38 - UK	0,630354	33	U28 - UA	0,411765	38	U5 - PL	0,3819737	38	U31 - UA	0,431775	38	U21 - UA	0,333333	34
U17 - PL	0,434518	39	U21 - UA	0,517022	39	U41 - UK	0,411765	38	U17 - PL	0,3715102	39	U38 - UK	0,408636	39	U31 - UA	0,333333	34
U18 - UA	0,36885	40	U8 - PL	0,509015	40	U3 - PL	0,352941	40	U18 - UA	0,3433732	40	U5 - PL	0,407414	40	U32 - UA	0,333333	34
U3 - PL	0,412733	41	U5 - PL	0,45601	41	U36 - UK	0,352941	40	U6 - PL	0,3024856	41	U28 - UA	0,407414	40	U36 - UK	0,333333	34
U11 - PL	0,351957	42	U11 - PL	0,45601	41	U8 - PL	0,294118	42	U3 - PL	0,290609	42	U21 - UA	0,372683	42	U38 - UK	0,333333	34
U8 - PL	0,307578	43	U46 - UK	0,45601	41	U21 - UA	0,294118	42	U8 - PL	0,2890767	43	U33 - UA	0,369233	43	U6 - PL	0,166667	43
U6 - PL	0,336957	44	U40 - UK	0,421926	44	U17 - PL	0,235294	44	U14 - PL	0,2631935	44	U6 - PL	0,342223	44	U8 - PL	0,166667	43
U21 - UA	0,300598	45	U43 - UK	0,260709	45	U20 - UA	0,235294	44	U36 - UK	0,2583707	45	U14 - PL	0,333358	45	U33 - UA	0,166667	43
U14 - PL	0,275392	46	U36 - UK	0,250732	46	U6 - PL	0,117647	46	U11 - PL	0,2524909	46	U8 - PL	0,279683	46	U14 - PL	0	46
U36 - UK	0,24444	47	U18 - UA	0,241557	47	U14 - PL	0	47	U21 - UA	0,2228968	47	U36 - UK	0,151329	47	U42 - UK	0	46

Tabela 50. Wartości miar rozwoju i ranking w poszczególnych etapach umiędzynarodowienia według kryterium efektywności

WSZYSTKIE CECHY			Etap 1 (cechy: 6,7,8,9)			Etap 2 (cechy: 1,2,3)			Etap 3 (cechy: 12,13,14,15)			Etap 4 (cechy: 4,5)			Etap 5 (cechy: 10,11)		
	MIARA ROZWOJU	RANKING		MIARA ROZWOJU	RANKING		MIARA ROZWOJU	RANKING		MIARA ROZWOJU	RANKING		MIARA ROZWOJU	RANKING		MIARA ROZWOJU	RANKING
U45 - UK	0,221348	1	U9 - PL	0,330455	1	U45 - UK	0,499539	1	U40 - UK	0,3210996	1	U26 - UA	0,364616	1	U22 - UA	0,583634	1
U40 - UK	0,209946	2	U11 - PL	0,248643	2	U34 - UK	0,318405	2	U34 - UK	0,2903256	2	U33 - UA	0,327668	2	U11 - PL	0,544311	2
U11 - PL	0,202387	3	U30 - UA	0,241614	3	U42 - UK	0,226642	3	U9 - PL	0,2520663	3	U27 - UA	0,317387	3	U26 - UA	0,26567	3
U34 - UK	0,201391	4	U1 - PL	0,221347	4	U30 - UA	0,192548	4	U47 - UK	0,2446711	4	U10 - PL	0,258973	4	U34 - UK	0,190689	4
U9 - PL	0,192592	5	U40 - UK	0,219519	5	U41 - UK	0,186949	5	U12 - PL	0,2341261	5	U41 - UK	0,204962	5	U45 - UK	0,175737	5
U41 - UK	0,183955	6	U31 - UA	0,208422	6	U24 - UA	0,165625	6	U11 - PL	0,2128863	6	U19 - UA	0,203206	6	U41 - UK	0,150582	6
U47 - UK	0,173627	7	U45 - UK	0,195992	7	U44 - UK	0,163037	7	U43 - UK	0,198808	7	U2 - PL	0,190735	7	U43 - UK	0,150509	7
U30 - UA	0,13707	8	U41 - UK	0,183833	8	U31 - UA	0,156141	8	U29 - UA	0,1983406	8	U35 - UK	0,173683	8	U46 - UK	0,150413	8
U1 - PL	0,132995	9	U21 - UA	0,164522	9	U23 - UA	0,143016	9	U1 - PL	0,1959109	9	U43 - UK	0,13882	9	U40 - UK	0,150095	9
U43 - UK	0,132854	10	U16 - PL	0,153083	10	U46 - UK	0,137662	10	U16 - PL	0,1950409	10	U34 - UK	0,135957	10	U47 - UK	0,148926	10
U31 - UA	0,130865	11	U47 - UK	0,141521	11	U9 - PL	0,132402	11	U41 - UK	0,1831964	11	U46 - UK	0,13293	11	U31 - UA	0,141003	11
U44 - UK	0,124384	12	U32 - UA	0,140024	12	U40 - UK	0,113983	12	U45 - UK	0,136643	12	U42 - UK	0,124935	12	U42 - UK	0,133911	12
U16 - PL	0,123366	13	U4 - PL	0,139012	13	U35 - UK	0,110188	13	U25 - UA	0,1249367	13	U40 - UK	0,124173	13	U25 - UA	0,131086	13
U46 - UK	0,122427	14	U35 - UK	0,135566	14	U11 - PL	0,10813	14	U44 - UK	0,1241583	14	U5 - PL	0,110672	14	U4 - PL	0,129962	14
U35 - UK	0,121711	15	U6 - PL	0,132094	15	U2 - PL	0,102648	15	U32 - UA	0,1162919	15	U29 - UA	0,104812	15	U35 - UK	0,129817	15
U12 - PL	0,1176	16	U2 - PL	0,120324	16	U47 - UK	0,092571	16	U4 - PL	0,1057994	16	U28 - UA	0,101207	16	U27 - UA	0,12171	16
U22 - UA	0,117391	17	U43 - UK	0,118703	17	U13 - PL	0,091917	17	U7 - PL	0,1041395	17	U47 - UK	0,096741	17	U9 - PL	0,119356	17
U42 - UK	0,103513	18	U7 - PL	0,109382	18	U16 - PL	0,090551	18	U22 - UA	0,1021784	18	U20 - UA	0,09398	18	U44 - UK	0,118339	18
U29 - UA	0,101076	19	U46 - UK	0,091952	19	U28 - UA	0,085267	19	U13 - PL	0,0860779	19	U17 - PL	0,091738	19	U12 - PL	0,115052	19
U32 - UA	0,098352	20	U25 - UA	0,085999	20	U8 - PL	0,084086	20	U31 - UA	0,0859461	20	U12 - PL	0,089961	20	U18 - UA	0,113134	20
U26 - UA	0,097439	21	U18 - UA	0,08471	21	U12 - PL	0,082235	21	U30 - UA	0,0764612	21	U15 - PL	0,087525	21	U14 - PL	0,103969	21
U25 - UA	0,096156	22	U12 - PL	0,069405	22	U27 - UA	0,081315	22	U46 - UK	0,0693113	22	U13 - PL	0,086681	22	U19 - UA	0,103681	22
U27 - UA	0,092955	23	U29 - UA	0,067823	23	U18 - UA	0,079338	23	U28 - UA	0,0680563	23	U3 - PL	0,075596	23	U16 - PL	0,101618	23
U2 - PL	0,092568	24	U34 - UK	0,067472	24	U19 - UA	0,062459	24	U42 - UK	0,0598466	24	U7 - PL	0,070074	24	U1 - PL	0,095044	24
U4 - PL	0,089924	25	U33 - UA	0,06508	25	U7 - PL	0,057322	25	U14 - PL	0,0566123	25	U32 - UA	0,062618	25	U13 - PL	0,087545	25
U10 - PL	0,083248	26	U23 - UA	0,056066	26	U5 - PL	0,056486	26	U10 - PL	0,0526576	26	U44 - UK	0,060347	26	U5 - PL	0,086995	26
U13 - PL	0,082573	27	U13 - PL	0,054776	27	U10 - PL	0,055972	27	U8 - PL	0,0494925	27	U9 - PL	0,058725	27	U10 - PL	0,084053	27
U33 - UA	0,081642	28	U44 - UK	0,040479	28	U43 - UK	0,051176	28	U2 - PL	0,0479537	28	U25 - UA	0,048882	28	U6 - PL	0,076846	28,5
U7 - PL	0,081404	29	U10 - UK	0,036344	29	U26 - UA	0,047245	29	U15 - PL	0,0464401	29	U21 - UA	0,043123	29	U15 - PL	0,076846	28,5
U18 - UA	0,070992	30	U20 - UA	0,034548	30	U25 - UA	0,040388	30	U35 - UK	0,0390192	30	U1 - PL	0,028326	30	U17 - PL	0,076126	30
U24 - UA	0,070813	31	U24 - UA	0,033854	31	U1 - PL	0,039698	31	U19 - UA	0,0321105	31	U24 - UA	0,027201	31	U29 - UA	0,069085	31
U28 - UA	0,068857	32	U5 - PL	0,031272	32	U4 - PL	0,035073	32	U27 - UA	0,025278	32	U18 - UA	0,026853	32	U2 - PL	0,064117	32
U19 - UA	0,066559	33	U22 - UA	0,030378	33	U14 - PL	0,032622	33	U23 - UA	0,0236973	33	U4 - PL	0,026058	33	U32 - UA	0,060748	33
U21 - UA	0,063951	34	U8 - PL	0,028953	34	U32 - UA	0,032156	34	U17 - PL	0,0206478	34,5	U8 - PL	0,025155	34	U24 - UA	0,059822	34
U23 - UA	0,063594	35	U27 - UA	0,02807	35	U33 - UA	0,027816	35	U21 - UA	0,0206478	34,5	U16 - PL	0,021435	35	U20 - UA	0,059735	35
U8 - PL	0,051164	36	U14 - PL	0,024178	36	U22 - UA	0,023558	36	U24 - UA	0,0198473	36	U11 - PL	0,019367	36	U8 - PL	0,057019	36,5
U14 - PL	0,046925	37	U26 - UA	0,023963	37	U20 - UA	0,020091	37	U33 - UA	0,0147143	37	U14 - PL	0,017946	37	U33 - UA	0,057019	36,5
U5 - PL	0,045794	38	U28 - UA	0,018865	38	U21 - UA	0,018784	38	U3 - PL	0,0145548	38	U45 - UK	0,013207	38	U30 - UA	0,050936	38
U6 - PL	0,04026	39	U19 - UA	0,016457	39	U15 - PL	0,006677	39	U20 - UA	0,0118186	39	U30 - UA	0,010032	39	U7 - PL	0,048991	39
U15 - PL	0,039141	40	U15 - PL	0,014974	40	U29 - UA	0,004783	40	U5 - PL	0,0117243	40	U31 - UA	0,006713	40	U23 - UA	0,03742	40
U20 - UA	0,033567	41	U17 - PL	0,014925	41	U3 - PL	0,004407	41	U26 - UA	0,0049933	41	U23 - UA	0,004052	41	U28 - UA	0,035234	41
U17 - PL	0,031013	42	U3 - PL	0,011195	42	U17 - PL	0,002758	42	U6 - PL	0,0035076	42	U6 - PL	0	42,5	U21 - UA	0,022924	42
U3 - PL	0,019647	43	U42 - UK	0,000833	43	U6 - PL	0	43	U18 - UA	0	43	U22 - UA	0	42,5	U3 - PL	0	43

Źródło: Opracowanie własne.

H6: Ważnym elementem i podstawą do przeprowadzenia badań komparatystycznych był odpowiedni dobór krajów. Intencją autora było uwzględnienie państw o zróżnicowanym poziomie rozwoju gospodarczego, które mogły w nieco odmienny sposób kształtować model szkolnictwa wyższego.

Postanowiono wyniki badań odnieść do średniego poziomu produktu krajowego brutto per capita, według parytetu siły nabywczej, wyrażonego w dolarach międzynarodowych za okres trzech lat (2019-2021). Przyjęto w tym celu hipotezę H6 o następującej treści: „W badanych krajach, gdzie wartość wskaźnika PKB per capita za okres trzech lat (2019-2021) jest wyższa, procentowo więcej uczelni znajduje się w pierwszej dziesiątce zarówno pod względem efektywności jak i jakości”. Dane dotyczące PKB oparto o informacje z Międzynarodowego Funduszu Walutowego (Światowej Bazy Danych Ekonomicznych). Wartości PKB w dolarach międzynarodowych dla krajów wynoszą odpowiednio: Polska: 35 566; Ukraina: 13 656; Wielka Brytania: 48 431³⁹⁴.

Do weryfikacji hipotezy H6 wykorzystano wyniki z obliczeń do hipotezy H1, gdzie zastosowano metodę wzorca rozwoju, zarówno dla efektywności jak i dla jakości, a następnie uzyskane dzięki temu uszeregowanie uczelni. Sprawdzono, jaki jest udział procentowy uczelni z trzech krajów w pierwszej dziesiątce najwyższej sklasyfikowanych uczelni pod względem efektywności i jakości. Należy pamiętać, że przy badaniu efektywności z Wielkiej Brytanii wzięło udział 10 uczelni, z Ukrainy 16 i z Polski 17. Wyniki przedstawione są w tabeli 51. Można zatem stwierdzić, że w badanych krajach, gdzie średni wskaźnik PKB za ostatnie 3 lata jest wyższy, większy jest jednocześnie udział uczelni w pierwszej dziesiątce, zarówno pod względem efektywności jak i jakości.

Tabela 51. Udział procentowy uczelni w pierwszej dziesiątce osiągających najwyższe pozycje w rankingu

	Pod względem efektywności	Pod względem jakości
Polska	17,6	23,5
Ukraina	6,3	18,8
Wielka Brytania	60,0	30,0

Źródło: Opracowanie własne.

P14: Celem odpowiedzi na pytanie badawcze „Czy uszeregowanie uczelni w obszarze jakości, gdzie do badania zastosowano te same cechy umiędzynarodowienia dla dodatkowych grup respondentów (studentów i pracowników), zmieni się, jeśli uwzględnimy oprócz liderów uczelni te grupy respondentów” przeprowadzono badanie ankietowe dodatkowo wśród szerszej społeczności akademickiej, tj. wśród studentów i pracowników.

³⁹⁴ International Monetary Fund, *World Economic Database*, <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2022/April/select-country-group>, (dostęp: 15.08.2022).

W przypadku niektórych uczelni uzyskano niską liczbę odpowiedzi od studentów lub pracowników. W dalszej części przedstawiono uzasadnienie uwzględnienia grup respondentów, od których uzyskano mało odpowiedzi.

Uczelnie, od których uzyskano odpowiedzi od mniej niż 4 studentów i mniej niż 4 pracowników, nie uwzględniono w zestawieniu. Uwzględniono natomiast uczelnie, z których uzyskano od 4 ankiet wzwyż. Przyjmując taką procedurę, uwzględniono odpowiedzi od studentów z 19 uczelni (PL - 6; UA - 10; UK - 3) oraz od pracowników z 17 uczelni (PL - 6; UA - 9; UK - 2). Średnia liczba ankiet od studentów z jednej uczelni wyniosła 27 osób, natomiast od pracowników 13 osób.

Celem dopuszczenia zasadności analizy odpowiedzi od uczelni, w których uzyskano mało odpowiedzi, sprawdzono, czy różnice w ocenach między liderami, studentami i pracownikami poszczególnych uczelni z różną liczbą wypełnionych ankiet nie odbiegają znacznie od siebie. W przypadku zidentyfikowania ekstremalnie dużych rozbieżności pomiędzy odpowiedziami trzech grup respondentów, gdzie grupa studentów lub pracowników jest mało liczna należałoby takie odpowiedzi wykluczyć. Z analizy wykresu 22 można sądzić, że nie występują przypadkowe odpowiedzi zawyżające lub zaniżające zdecydowanie wyniki. Dla potwierdzenia tego faktu obliczone zostały różnice między średnią odpowiedzi studentów/pracowników, a odpowiedzią lidera w danej uczelni. Następnie policzono średnią z różnic oraz odchylenie standardowe tych różnic wśród wszystkich uczelni zgodnie ze wzorem 5³⁹⁵ i wyznaczono przedział zmienności cechy, pozwalający zidentyfikować obserwacje ekstremalne (wzór 6)³⁹⁶.

$$S = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}, \quad [5]$$

gdzie

n – liczba wyznaczonych różnic (równa liczbie analizowanych uczelni)

x_i – różnica pomiędzy odpowiedzią lidera a średnią odpowiedzi studentów/pracowników z danej uczelni

\bar{x} – średnia różnic pomiędzy odpowiedzią lidera a średnią odpowiedzi studentów/pracowników wśród wszystkich analizowanych uczelni

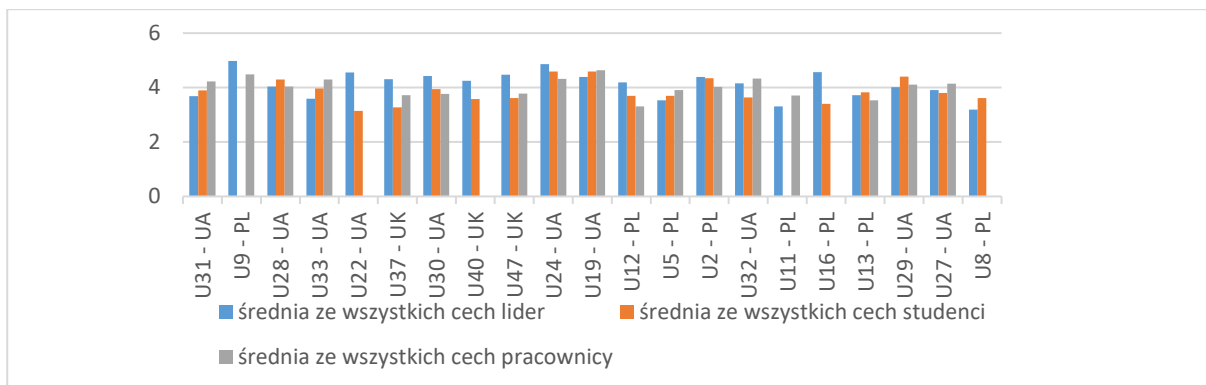
$$\bar{x} - 3S < X < \bar{x} + 3S \quad [6]$$

Na tej podstawie oceniono, że nie występują znaczące różnice pomiędzy odpowiedziami studentów/pracowników, a odpowiedziami liderów, przy uwzględnieniu wysokiej i niskiej zwrotności ankiet (wykres 22).

³⁹⁵ S. Ostasiewicz, Z. Rusnak, U. Siedlecka, *Statystyka elementy...*, dz. cyt., s. 72

³⁹⁶ S. Ostasiewicz, Z. Rusnak, U. Siedlecka, *Statystyka elementy...*, dz. cyt., s. 73

Wykres 22. Różnice pomiędzy odpowiedziami studentów i pracowników



Źródło: Opracowanie własne.

Opisana procedura pozwala na zastosowanie zaproponowanej metody oceny jakości umiędzynarodowienia. Należy jednak pamiętać, że z punktu widzenia statystyki nie zawsze osiągnięto liczebność próby, która pozawalałaby na wyciąganie wniosków dotyczących populacji wszystkich uczelni w badanych krajach.

W celu odpowiedzi na pytanie badawcze P14: „Czy uszeregowanie uczelni w obszarze jakości, gdzie do badania zastosowano te same cechy umiędzynarodowienia dla dodatkowych grup respondentów (studentów i pracowników), zmieni się, jeśli uwzględnimy oprócz liderów uczelni te grupy respondentów?“, uczelnie zostały uszeregowane metodą wzorca rozwoju pod względem jakości umiędzynarodowienia, osobno na podstawie odpowiedzi od liderów oraz na podstawie studentów i pracowników (wartości zostały zaczerpnięte z wyliczeń przy hipotezie H1). Dla każdej grupy respondentów uwzględniono przypisane do niej w ankietach cechy umiędzynarodowienia. Po takim uszeregowaniu porównano pozycję zajęte przez poszczególne uczelnie (tab. 52 i tab. 53).

Tabela 52. Pozycję zajęte przez poszczególne uczelnie (studenci i liderzy)

	Studenci		Lider	
	Miara rozwoju	Miejsce w rankingu	Miara rozwoju	Miejsce w rankingu
U31 - UA	0,530384	7	0,502086	16
U28 - UA	0,756378	4	0,579013	13
U33 - UA	0,584248	6	0,427463	17
U22 - UA	0,109638	19	0,709248	6
U37 - UK	0,203646	18	0,658607	9
U30 - UA	0,522919	8	0,750416	3
U40 - UK	0,366206	15	0,604861	12
U47 - UK	0,369811	14	0,730124	5
U24 - UA	0,899754	1	0,900382	1
U19 - UA	0,878991	2	0,730593	4
U12 - PL	0,389819	13	0,666123	8
U5 - PL	0,440247	11	0,423805	18
U2 - PL	0,780228	3	0,706969	7
U32 - UA	0,395444	12	0,630569	10
U16 - PL	0,262549	17	0,807386	2
U13 - PL	0,487952	10	0,514152	15
U29 - UA	0,737445	5	0,605842	11
U27 - UA	0,488143	9	0,566109	14
U8 - PL	0,339628	16	0,307578	19

Źródło: Opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli pozwalają stwierdzić, że pozycje w rankingu względem jakości między studentami i liderami są zróżnicowane. Celem uzyskania bardziej precyzyjnych informacji policzono dodatkowo współczynnik korelacji rang Spearmana, wyliczony zgodnie ze wzorem 7³⁹⁷.

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2-1)} \quad [7]$$

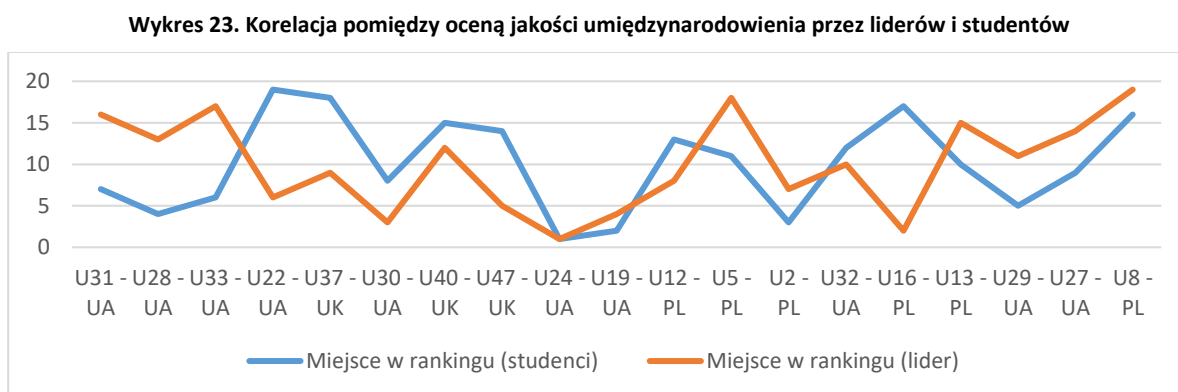
gdzie: d_i oznaczają różnice między rangami odpowiadających sobie wartości cechy X i Y

X – ranga przyznana wedle rankingu dla liderów

Y - ranga przyznana wedle rankingu dla studentów / pracowników

n – liczba uczelni, od których uzyskano odpowiedzi zarówno od liderów jak i od studentów / pracowników

Korelacja wynosi 0,064912281 i jest słaba, co obrazuje wykres 23.



Źródło: Opracowanie własne.

Należy zaznaczyć, że miejsca w rankingu według lidera różnią się pomiędzy tabelami, ponieważ analizowano inne zestawy uczelni: Lider – studenci; Lider – pracownicy, szczegóły – tab. 53).

³⁹⁷ S. Ostasiewicz, Z. Rusnak, U. Siedlecka, *Statystyka elementy...*, dz. cyt., s. 338

Tabela 53. Pozycję zajęte przez poszczególne uczelnie (pracownicy i liderzy)

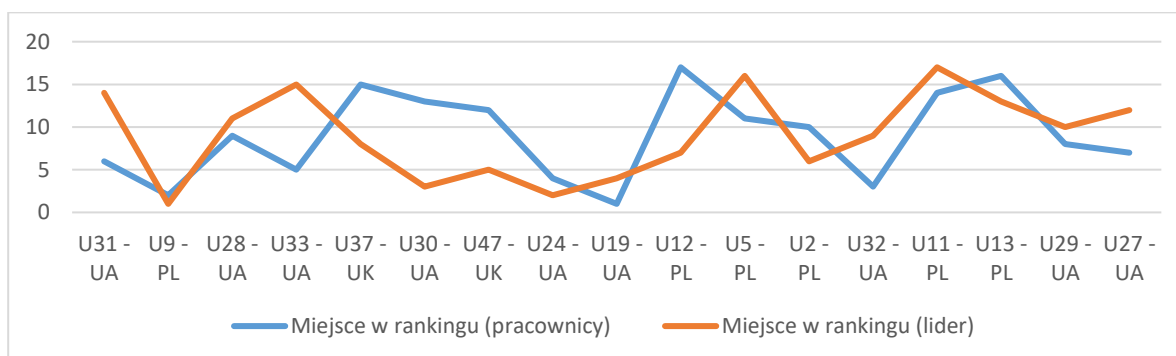
	Pracownicy		Lider	
	Miara rozwoju	Miejsce w rankingu	Miara rozwoju	Miejsce w rankingu
U31 - UA	0,661083	6	0,502086	14
U9 - PL	0,824626	2	0,965346	1
U28 - UA	0,495371	9	0,579013	11
U33 - UA	0,675407	5	0,427463	15
U37 - UK	0,311162	15	0,658607	8
U30 - UA	0,350724	13	0,750416	3
U47 - UK	0,387871	12	0,730124	5
U24 - UA	0,685376	4	0,900382	2
U19 - UA	0,857000	1	0,730593	4
U12 - PL	0,071399	17	0,666123	7
U5 - PL	0,421839	11	0,423805	16
U2 - PL	0,480927	10	0,706969	6
U32 - UA	0,722105	3	0,630569	9
U11 - PL	0,344333	14	0,351957	17
U13 - PL	0,227956	16	0,514152	13
U29 - UA	0,515039	8	0,605842	10
U27 - UA	0,619870	7	0,566109	12

Źródło: Opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli 53 pozwalają stwierdzić, że pozycje w rankingu względem jakości między pracownikami i liderami są także różnicowane. Celem uzyskania bardziej precyzyjnych informacji, tak jak w przypadku studentów, policzono dodatkowo współczynnik korelacji rang Spearmana.

Korelacja wynosi 0,259804 i jest słaba, co obrazuje wykres 24.

Wykres 24. Korelacja pomiędzy oceną jakości umiędzynarodowienia przez liderów i pracowników



Źródło: Opracowanie własne.

Ostatecznie, w odpowiedzi na pytanie badawcze P14, można stwierdzić, że uszeregowanie uczelni w obszarze jakości, gdzie do badania zastosowano te same cechy umiędzynarodowienia dla dodatkowych grup respondentów (studentów i pracowników), zmieni się, jeśli uwzględnimy oprócz liderów uczelni te grupy respondentów.

H7: W celu zweryfikowania hipotezy H7 o treści: „Istnieje dodatnia korelacja między poziomem efektywności i poziomem jakości umiędzynarodowienia”, uczelnie zostały uszeregowane metodą wzorca rozwoju pod względem efektywności i jakości umiędzynarodowienia (tab. 54), na podstawie odpowiedzi od liderów (wartości zostały wykorzystane z wyliczeń przy hipotezie H1). Uczelniom zostały nadane rangi (pozycje) zgodnie z porządkowaniem liniowym, osobno dla cech jakościowych i efektywnościowych. Przy weryfikacji hipotezy H7 uwzględniono 43 uczelnie z uwagi na fakt, że nie wszystkie jednostki podały wymagane wartości.

Tabela 54. Uszeregowanie miar rozwoju i rangi przyznane uczelniom w porządkowaniu liniowym

	Miara rozwoju		Pozycja	
	Efektywność	Jakość	Efektywność	Jakość
U1 - PL	0,132994618	0,886802907	9	4
U2 - PL	0,092567528	0,706968928	24	13
U3 - PL	0,019646788	0,412732587	43	37
U4 - PL	0,089923933	0,884593498	25	5
U5 - PL	0,045793605	0,42380463	38	36
U6 - PL	0,040260094	0,336957244	39	40
U7 - PL	0,081403612	0,546046207	29	29
U8 - PL	0,051164131	0,307578411	36	41
U9 - PL	0,192591765	0,965345647	5	1
U10 - PL	0,08324808	0,660747796	26	16
U11 - PL	0,202387223	0,351957175	3	39
U12 - PL	0,117599768	0,66612328	16	15
U13 - PL	0,082573054	0,514152369	27	30
U14 - PL	0,046924543	0,27539206	37	43
U15 - PL	0,03914075	0,626974146	40	21
U16 - PL	0,123365783	0,807385781	13	8
U17 - PL	0,031013228	0,434517621	42	33
U18 - UA	0,070992498	0,368849657	30	38
U19 - UA	0,066559252	0,730593162	33	10
U20 - UA	0,033566872	0,581020932	41	26
U21 - UA	0,063951112	0,300598428	34	42
U22 - UA	0,117390807	0,709247974	17	12
U23 - UA	0,063593796	0,584518942	35	25
U24 - UA	0,070812597	0,900381533	31	3
U25 - UA	0,096155551	0,610249078	22	22
U26 - UA	0,097438972	0,653583286	21	19
U27 - UA	0,092954847	0,566108661	23	28
U28 - UA	0,068857245	0,579012759	32	27
U29 - UA	0,101075759	0,605841967	19	23
U30 - UA	0,137069765	0,750416154	8	9
U31 - UA	0,130864502	0,502086233	11	31
U32 - UA	0,098352286	0,630569144	20	20
U33 - UA	0,081641823	0,427462679	28	35
U34 - UK	0,201390619	0,911284504	4	2
U35 - UK	0,121711278	0,684041448	15	14
U40 - UK	0,209946088	0,604861083	2	24
U41 - UK	0,183954672	0,660542642	6	17
U42 - UK	0,103513438	0,433118209	18	34
U43 - UK	0,132854269	0,44360386	10	32
U44 - UK	0,124383524	0,836897954	12	7
U45 - UK	0,221347688	0,844712483	1	6
U46 - UK	0,122427139	0,653787927	14	18
U47 - UK	0,173626936	0,730124041	7	11

Źródło: Opracowanie własne.

Uszeregowanie uczelni pozwoliło na porównanie pozycji zajętych przez poszczególne uczelnie w ocenie efektywności oraz w ocenie jakości. Obliczony został współczynnik korelacji Pearsona między miarami rozwoju (wzór 8)³⁹⁸ oraz współczynnik korelacji rang Spearmana między pozycjami zajętych w rankingach (wzór 9)³⁹⁹.

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2 \cdot \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}} \quad [8]$$

gdzie:

X – wartość miary rozwoju według kryterium jakości

Y – wartość miary rozwoju według kryterium efektywności

n – liczba uczelni, dla których wyznaczono miary rozwoju zarówno według kryterium jakości jak i efektywności

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)} \quad [9]$$

gdzie: d_i oznaczają różnice między rangami odpowiadających sobie wartości cechy X i Y

X – ranga przyznana wedle rankingu wartości miar rozwoju według kryterium jakości

Y – ranga przyznana wedle rankingu wartości miar rozwoju według kryterium efektywności

n – liczba uczelni, dla których wyznaczono miary rozwoju zarówno według kryterium jakości jak i efektywności

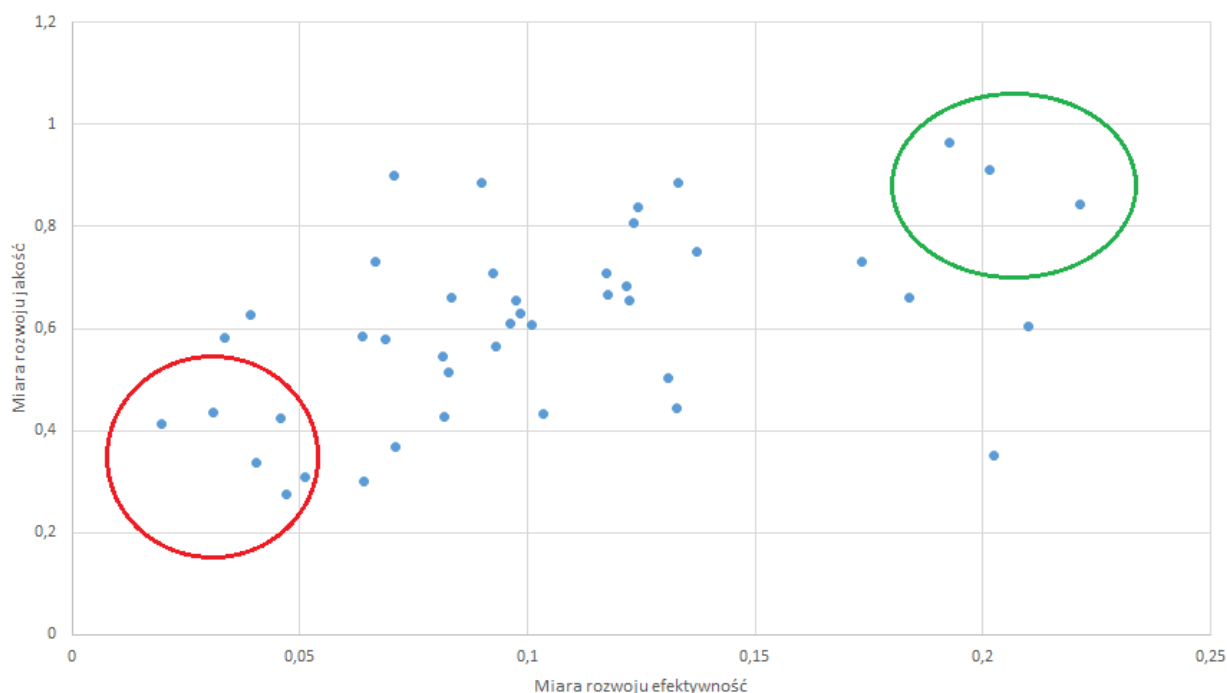
Współczynnik korelacji między miarami rozwoju wynosi: 0,556448 (korelacja jest istotna, $p < 0,01$), a współczynnik korelacji rang Spearmana wynosi: 0,601215 (korelacja jest istotna, $p < 0,01$). Biorąc pod uwagę wartości powyższych współczynników, można ostatecznie uznać, że istnieje dodatnia zależność między poziomem efektywności i poziomem jakości umiędzynarodowienia. Dodatkowo współczynniki korelacji natomiast pozwalają sądzić, że średnio wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej (miara rozwoju/ranga wg kryterium efektywności) rosną wartości drugiej zmiennej (miara rozwoju/ranga wg kryterium jakości). Można zatem sądzić, że średnio im uczelnia znajduje się wyżej w jednym rankingu, to jednocześnie wyżej będzie również w drugim. Korelacyjny wykres rozrzutu (wykres 25) pozwala wskazać uczelnie osiągające z większą skutecznością cele w wymiarze czwartym (obszar zaznaczony na zielono) oraz uczelnie, dla których będzie to znacznie trudniejsze (obszar zaznaczony na czerwono)⁴⁰⁰. Przez wymiar czwarty, tak jak opisano w rozdziale 5. rozumiane są rezultaty końcowe umiędzynarodowienia - wpływ na studentów, ich postawy, przekonania, umiejętności, kariery zawodowe.

³⁹⁸ S. Ostasiewicz, Z. Rusnak, U. Siedlecka, *Statystyka elementy...*, dz. cyt., s. 332

³⁹⁹ S. Ostasiewicz, Z. Rusnak, U. Siedlecka, *Statystyka elementy...*, dz. cyt., s. 338

⁴⁰⁰ Uzasadnienie dotyczące jednoczesnego stosowania miar ilościowych i jakościowych przedstawiono w pkt. 6.2.2.A.

Wykres 25. Korelacyjny wykres rozrzutu dla zmiennych: miara rozwoju według kryterium jakości oraz efektywności, z zaznaczonymi uczelniami o najwyższej i najniższej skuteczności w osiągnięciu celów w wymiarze czwartym



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza wykresu pozwala na wzrokową ocenę szans uczelni na osiągnięcie celów w wymiarze czwartym, natomiast na ilościową ocenę tych szans proponowany przez autora wzór 10. Im wyższa wartość otrzymana na jego podstawie, tym obydwie oceny (według kryterium efektywności i jakości) są wyższe i bliższe sobie, co oznacza, że w takiej sytuacji uczelnie z największą skutecznością mogą osiągać cele w wymiarze czwartym. Wartość wskaźnika zawiera się w przedziale [0:3].

$$I_{QE} = X * Y - |X - Y| + (X + Y), \text{ dla } X, Y \in [0:1] \quad [10]$$

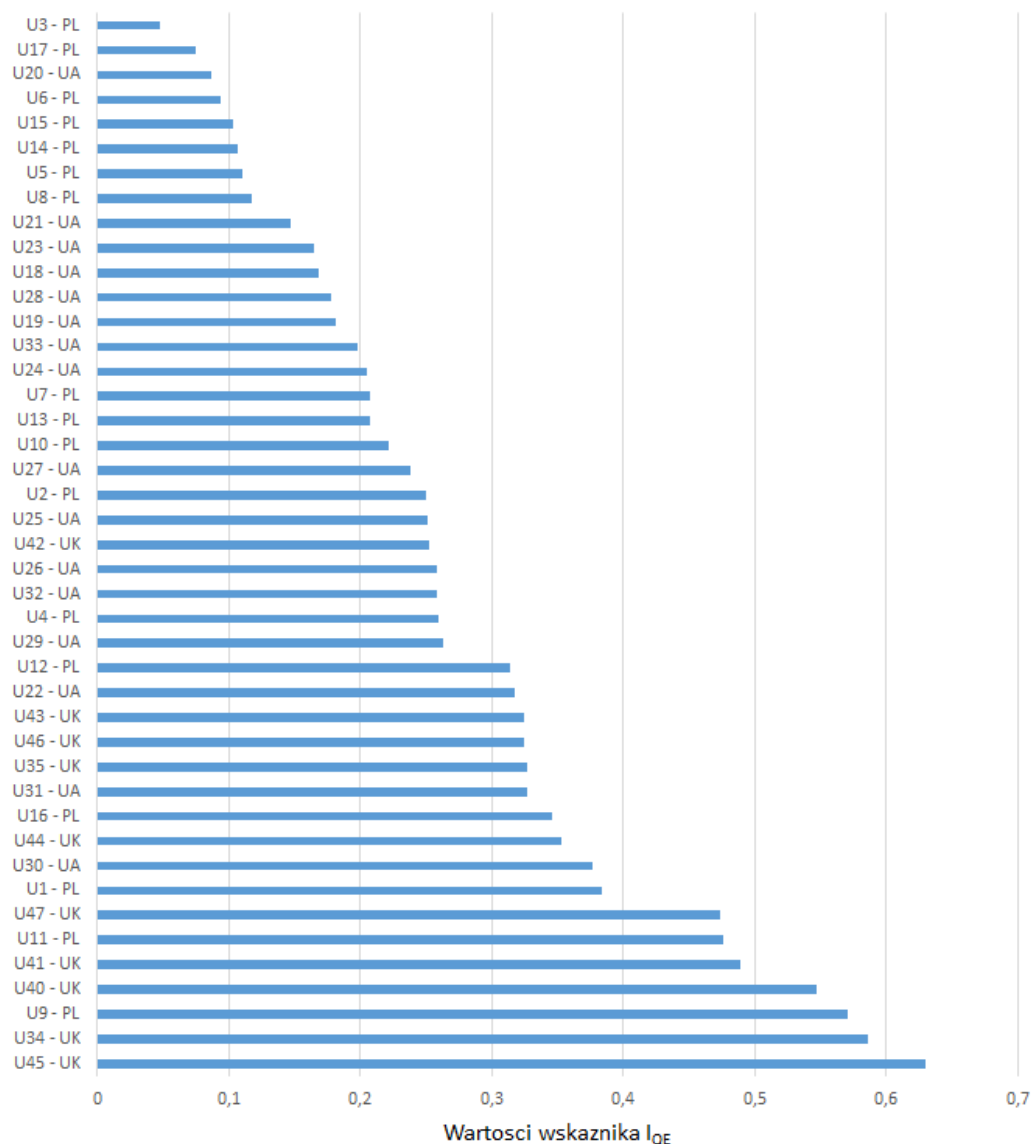
gdzie:

X – wartość miary rozwoju według kryterium jakości

Y – wartość miary rozwoju według kryterium efektywności

Na podstawie zaproponowanego wzoru 10 obliczono dla poszczególnych uczelni wartość wskaźnika I_{QE} , co prezentuje wykres 26.

Wykres 26. Uszeregowanie uczelni według wskaźnika IQE



Źródło: Opracowanie własne.

Najwyżej oceniona uczelnia to U45 z Wielkiej Brytanii z wartością wskaźnika wynoszącą 0,629671. Najniżej z kolei wypada uczelnia U3 z Polski z wartością wskaźnika 0,047402.

Samoocena jakości umiędzynarodowienia

W rozważaniach w rozdziale 1. i 3. na temat oceny jakości podkreślano wagę przeprowadzania jej samooceny. W pracy zaproponowano (oprócz oceny jakości w porządkowaniu liniowym) dodatkowo, w jaki sposób uczelnia może indywidualnie sprawdzić poziom jakości umiędzynarodowienia. Zaproponowany został wzór na samoocenę jakości przez uczelnie.

W celu oceny umiędzynarodowienia na podstawie odpowiedzi otrzymanych w zaproponowanych kwestionariuszach utworzono wskaźnik jakości umiędzynarodowienia InI (wzór 11) przyjmujący wartości z przedziału od 0 do 1. Wartości bliższe 1 wskazują na wyższy

stopień jakości umiędzynarodowienia, wartości bliższe 0 na niższy stopień jakości umiędzynarodowienia.

$$InI = \frac{1}{r} (\omega_L \bar{In}_L + \omega_S \bar{In}_S + \omega_T \bar{In}_E), \quad \text{dla } \omega_L + \omega_S + \omega_E = 1 \quad [11]$$

$r = \max\{\theta\}$, θ – zbiór możliwych ocen, w przypadku stosowania pięciostopniowej skali Likerta, $\theta = \{1,2,3,4,5\}$

\bar{In}_L - średnia wartość cech w ocenie lidera

\bar{In}_S - średnia wartość cech w ocenie studentów

\bar{In}_E - średnia wartość cech w ocenie pracowników

$\bar{In}_i = \sum_{k=1}^{n_i} \omega_k \bar{X}_k$, dla $i=L, S, E$

\bar{X}_k - średnia wartości odpowiedzi na pytania przypisane do cechy k . Dla lidera wartość ta jest średnią tylko jego odpowiedzi, dla studentów i pracowników. jest to średnia odpowiedzi wszystkich osób na pytania przyporządkowane do danej cechy.

k - numer cechy, $k=1, 2, \dots, n_i$.

$\omega_i \in [0; 1]$ – wagi przypisane odpowiedziom lidera, studentów i nauczycieli, $i=L,S,E$.

$\varphi_k \in [0; 1]$ – wagi przypisane poszczególnym cechom

n_i -liczba analizowanych cech (zależna od arkusza).

W zależności od indywidualnego podejścia uczelni do oceny we wzorze można przypisywać różne wagi dla cech priorytetowych czy tych, które zyskują/tracą na znaczeniu. Można również przypisać wagi dla danych grup respondentów w zależności od istotności danej grupy czy też liczby uzyskanych od nich ankiet w badaniu.

Zastosowanie powyższego wskaźnika może być przydatne do samooceny uczelni na ścieżce ciągłego doskonalenia czy też przed przystąpieniem do bardziej sformalizowanych, zewnętrznych form oceny czy benchmarkingu.

Alternatywny sposób oceny efektywności

Jako uzupełnienie podstawowej metody pomiaru efektywności zaproponowanej w niniejszej pracy, przedstawiono również alternatywny sposób pomiaru. Nawiązuje on do rozważań w rozdziale 3., gdzie wskazano różne podejścia do interpretacji efektywności i możliwości jej pomiaru, stosowania różnych relacji wyników do nakładów poniesionych na ich uzyskanie.

Efektywność utożsamiano też z wydajnością, gdzie określana jest jako relacja między wyjściem, czyli efektami rozumianymi jako powstanie danych rzeczy lub usług, a nakładami (pracy, kapitału, materiałów, energii).

Konstrukcja kwestionariuszy ankietowych pozwoliła na uzyskanie informacji o szacunkowym udziale budżetu na internacjonalizację w całości budżetu. W proponowanej koncepcji zmienna ta jest uznana jako nakład. Z kolei jako wynik/efekt potraktowane zostały miary rozwoju efektywności po standaryzacji. Odpowiedzi odnośnie budżetu uzyskano od 32 uczelni, stąd wyliczenie dotyczy tej liczby podmiotów. Tabela 55 przedstawia uzyskane wyniki.

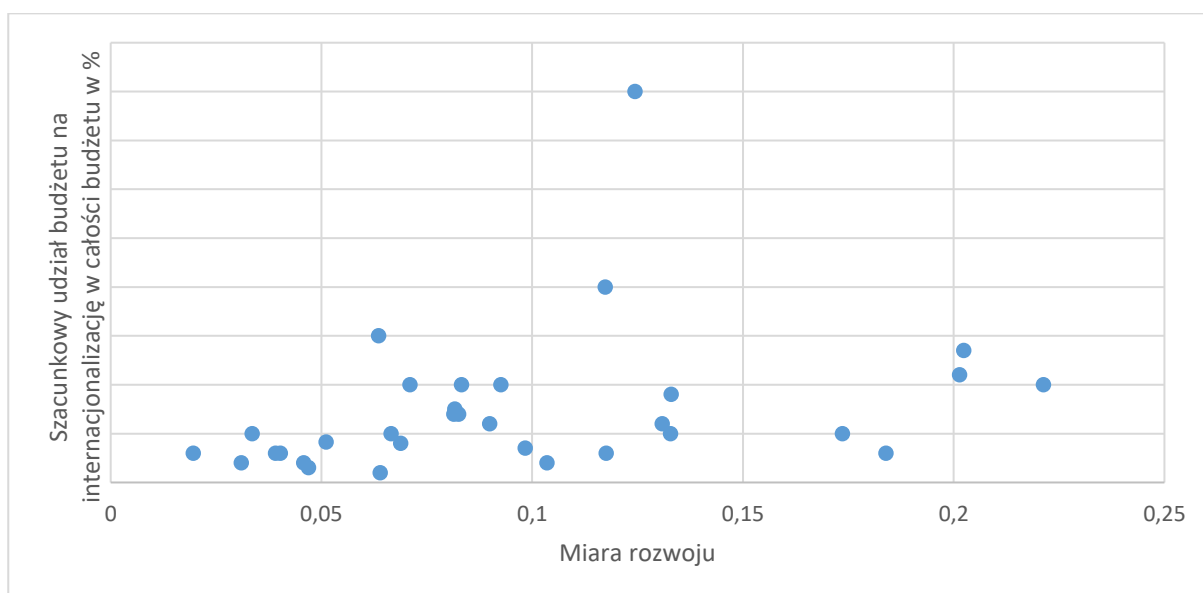
Tabela 55. Pomiar efektywności umiędzynarodowienia jako relacja wyników (miara rozwoju) do nakładów

	MIARA ROZWOJU	Nakłady	Miara rozwoju /nakładów
U1 - PL	0,132994618	0,09	1,477717982
U2 - PL	0,092567528	0,1	0,925675276
U3 - PL	0,019646788	0,03	0,654892925
U4 - PL	0,089923933	0,06	1,49873221
U5 - PL	0,045793605	0,02	2,289680246
U6 - PL	0,040260094	0,03	1,342003119
U7 - PL	0,081403612	0,07	1,162908745
U8 - PL	0,051164131	0,0412	1,241847838
U10 - PL	0,08324808	0,1	0,832480803
U11 - PL	0,202387223	0,135	1,499164616
U12 - PL	0,117599768	0,03	3,919992282
U13 - PL	0,082573054	0,07	1,179615063
U14 - PL	0,046924543	0,015	3,128302898
U15 - PL	0,03914075	0,03	1,304691677
U17 - PL	0,031013228	0,02	1,550661387
U18 - UA	0,070992498	0,1	0,709924983
U19 - UA	0,066559252	0,05	1,331185043
U20 - UA	0,033566872	0,05	0,671337434
U21 - UA	0,063951112	0,01	6,395111224
U22 - UA	0,117390807	0,2	0,586954034
U23 - UA	0,063593796	0,15	0,423958639
U28 - UA	0,068857245	0,04	1,721431129
U31 - UA	0,130864502	0,06	2,181075034
U32 - UA	0,098352286	0,035	2,810065309
U33 - UA	0,081641823	0,075	1,088557637
U34 - UK	0,201390619	0,11	1,830823807
U41 - UK	0,183954672	0,03	6,131822397
U42 - UK	0,103513438	0,02	5,175671883
U43 - UK	0,132854269	0,05	2,657085379
U44 - UK	0,124383524	0,4	0,31095881
U45 - UK	0,221347688	0,1	2,21347688
U47 - UK	0,173626936	0,05	3,472538723

Źródło. Opracowanie własne.

Wyliczony został współczynnik korelacji Pearsona (wzór 8) między miarą rozwoju i nakładami, który wynosi 0,31081. Analiza tabeli 55 i wykresu 27 wskazuje na występowanie obserwacji nietypowej (uczelnia U44-UK). Po odrzuceniu tej obserwacji wartość współczynnika korelacji między analizowanymi wartościami wzrasta do 0,3997. Test istotności współczynnika korelacji wykazał, że na poziomie istotności 0,012945 można sądzić, iż jest to wartość istotnie większa od zera, a więc można sądzić, że występuje dodatnia zależność liniowa pomiędzy wysokością nakładów a wartością miar rozwoju. Średnio ujmując, im wyższy udział nakładów na umiędzynarodowienie w budżecie uczelni, tym wyższa jest efektywność umiędzynarodowienia tej uczelni.

Wykres 27. Rozrzut - powiązanie między miarą rozwoju, a szacunkowym udziałem budżetu na internacjonalizację w całości budżetu



Źródło. Opracowanie własne.

Zastosowano dodatkowo metodę - Anova rang Kruskala-Wallisa, za pomocą której zbadano, czy występują różnice między krajami w efektywności liczonej jako iloraz miary rozwoju do nakładów. Efektywność = miara rozwoju/udział w budżecie wydatków na umiędzynarodowienie

ANOVA Kruskala- Wallisa

Opis zmiennych	Wyniki zagregowane Statystyki opisowe		
	Kraj	N ważnych	Średnia
Miara rozwoju /nakładów	PL	15	1,600558
Miara rozwoju /nakładów	UA	10	1,791960
Miara rozwoju /nakładów	UK	7	3,113197

Jeżeli chodzi o wskaźnik efekty do nakładów, Anova rang Kruskala-Wallisa pokazuje brak istotnych różnic między krajami, $p = 0,1306$.

Kwestionariusze ankietowe zawierały również pytania otwarte, na podstawie których udzielono odpowiedzi na pytania badawcze **P9, P10, P11, P12, P13**. Zamierzeniem przy ich zastosowaniu było sprawdzenie, czy występują różnice postrzegane przez respondentów w badanych krajach w obszarze umiędzynarodowienia uczelni. Jednocześnie intencją autora było zbadanie, czy względem zdefiniowanych w ankietach obszarów umiędzynarodowienia respondenci widzą nowe cele, wyzwania, bariery czy aktywności. Informacja taka może pomóc w uzyskaniu odpowiedzi, czy internacjonalizacja, w tym jej poszczególne obszary, podlegają zmianom. Istotne było również odniesienie uzyskanych odpowiedzi do wybranych elementów badań i ich zasadności.

Poszczególnym grupom respondentów zadano następujące pytania otwarte:

- Liderom - „Wskaż trzy najważniejsze wskaźniki efektywnościowe, które uczelnia zamierza wzmocnić”; „Jakie nowe wyzwania są dla uczelni najważniejsze w rozwoju umiędzynarodowienia?”; „Jakie bariery są dla uczelni najbardziej istotne w rozwoju umiędzynarodowienia?”.
- Studentom - „Jakie nowe cele, możliwości w zakresie umiędzynarodowienia są dla Ciebie najważniejsze w przyszłości?”.
- Pracownikom - „Jakie inne, nowe aktywności w ramach umiędzynarodowienia powinna realizować Państwa uczelnia?”.

Kwestionariusze ankietowe pozwoliły na zebranie obszernego materiału badawczego, z którego zebrano najbardziej charakterystyczne, powtarzające się odpowiedzi. Uzyskane informacje od poszczególnych grup respondentów przedstawione są w tabelach, tj. liderzy (tab. 56), studenci (tab. 57), pracownicy, (tab. 58).

Tabela 56. Odpowiedzi otwarte od liderów uczelni w zakresie umiędzynarodowienia

1 - Wskaż trzy najważniejsze wskaźniki efektywnościowe, które uczelnia zamierza wzmocnić		
POLSKA	UKRAINA	WIELKA BRYTANIA
<ul style="list-style-type: none"> • międzynarodowe akredytacje programów studiów • pozyskiwanie wybitnych specjalistów z zagranicznych ośrodków naukowych • liczba profesorów wizytujących • liczba pracowników odbywające staże zagraniczne • liczba mobilności studentów i pracowników • liczba studentów cudzoziemców • liczba projektów międzynarodowych • liczba nauczycieli akademickich z zagranicy prowadzących regularne zajęcia • rozwój badań międzynarodowych • liczba zagranicznych uczelni partnerskich, • udział przychodów z internacjonalizacji • liczba pracowników naukowych zaangażowanych w naukowe projekty międzynarodowe • liczba międzynarodowych publikacji naukowych • liczba programów/specjalności studiów w językach obcych • liczba członkostw w międzynarodowych organizacjach • liczba programów kończących się wydaniem wspólnego/podwójnego dyplomu • współpraca w ramach międzynarodowych sieci współpracy 	<ul style="list-style-type: none"> • dochód z programów międzynarodowych • liczba akredytacji międzynarodowych • liczba projektów międzynarodowych • liczba studentów zagranicznych i programów mobilnościowych, podwójnych dyplomów • liczba i udział w międzynarodowych programach i projektach • liczba przyjeżdżających studentów zagranicznych • liczba doktorantów zagranicznych • mobilność (studentów i nauczycieli) • liczba wspólnych wydarzeń naukowych • aktywizacja i dywersyfikacja geografii współpracy międzynarodowej z zagranicznymi uczelniami i organizacjami • liczba naukowych publikacji międzynarodowych oraz cytowań • liczba nauczycieli z zagranicy prowadzących regularne zajęcia • liczba zagranicznych uczelni partnerskich • liczba badaczy zaangażowanych w międzynarodowe projekty naukowe • liczba cudzoziemców na pełnym cyklu kształcenia • liczba specjalizacji w językach obcych • liczba programów/specjalności kończących się podwójnym dyplomem • liczba studentów, nauczycieli i naukowców wyjeżdżających za granicę na staże, udział w konferencjach itp. • liczba międzynarodowych projektów badawczych i edukacyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> • przychody z internacjonalizacji • liczba studentów cudzoziemców w kampusie • liczba partnerskich uczelni (rozbudowane partnerstwa) • międzynarodowe partnerstwa strategiczne • międzynarodowa współpraca badawcza i zrealizowane badania • międzynarodowy dorobek badawczy • międzynarodowe doświadczenie • zatrudnialność i doświadczenie studenckie • wirtualna mobilność • różnorodność studentów • międzynarodowa akredytacja
2 - Jakie nowe wyzwania są dla uczelni najważniejsze w rozwoju umiędzynarodowienia?		
<ul style="list-style-type: none"> • adaptacja w społeczności międzykulturowej • pozyskiwanie do współpracy najlepszych naukowców z całego świata jako części kadry badawczo-dydaktycznej 	<ul style="list-style-type: none"> • rekrutacja studentów zagranicznych • międzynarodowa mobilność • rozwój kompetencji językowych 	<ul style="list-style-type: none"> • kwestie polityczne, takie jak Brexit i wpływ na mobilność studentów • napięcia geopolityczne

- zatrudnienie więcej profesorów z zagranicy
- zwiększenie liczby prowadzonych międzynarodowych prac badawczych i projektów
- w pełni wdrożenie programu Erasmus+ bez papieru
- zrealizowanie projektu z kategorii partnerstwa strategiczne
- wzrost liczby studentów zagranicznych
- digitalizacja procesu dydaktycznego, jakość oferty kształcenia, w tym oferty zajęć online
- światowa konkurencja uczelni starających się pozyskać studentów zagranicznych
- mobilność podczas doby covidu
- rekrutacja studentów zagranicznych w obliczu wojny w Ukrainie i wyptacalność rodziców
- utrzymanie studentów cudzoziemców z krajów objętych konfliktami
- dostosowania uczelni do postępującego procesu digitalizacji
- pozyskiwanie funduszy i grantów na rozwój działalności międzynarodowej
- zwiększenie poziomu zaangażowania pracowników w działania międzynarodowe
- stała weryfikacja celów i form umiędzynarodowienia uczelni
- uzyskanie rozpoznawalności uczelni na świecie
- dołączenie do konsorcjum Uczelni Europejskiej
- zagraniczne publikacje wysoko punktowane
- kompetencje językowe pracowników
- procedury przyjęć zagranicznych pracowników
- pozycjonowanie w międzynarodowych rankingach
- pozyskanie akredytacji międzynarodowych
- opracowanie strategii zawierania partnerstw z zagranicznymi ośrodkami opartej na pro jakościowych kryteriach
- stworzenie dobrej strategii badawczej obejmującej uwspólnianie kierunków badawczych
- rozpoznanie aktywności międzynarodowej pracowników i system motywacji premiujący tego typu aktywność
- stworzenie oferty studiów trzeciego stopnia w języku angielskim jako ważny krok w umiędzynarodowieniu szkoły doktorskiej
- konwersja mobilności w ramach Programu Erasmus+ na dalszą współpracę dydaktyczną i naukową z partnerami zagranicznymi
- zapewnienie ciągłości realizacji zadań w projektach po ich zakończeniu
- realizacja mobilności wirtualnych


- przyciąganie zagranicznych pracowników naukowych i pedagogicznych
- włączenie uczelni do międzynarodowych projektów i programów
- duża konkurencja ze strony uniwersytetów Europy Środkowo-Wschodniej z szerokim wachlarzem możliwości i niskimi opłatami za studia
- spadek popularności szkolnictwa wyższego, zwłaszcza magisterskiego i doktoranckiego
- niska kultura uczciwości akademickiej
- wprowadzenie międzynarodowych standardów jakości kształcenia
- pandemia i zamknięcie granic państwowych
- rozwój programów podwójnego dyplomu,
- wzrost liczby studentów zagranicznych
- znajomość języków obcych dla większości nauczycieli
- wojna i emigracja studentów
- wzrost konkurencji na międzynarodowym rynku edukacyjnym
- brak uwagi i systematycznego podejścia do wdrażania internacjonalizacji w domu
- interwencja polityków w środowisku akademickim
- udział budżetu i problem finansowania działań międzynarodowych
- akredytacja międzynarodowa
- rozwój infrastruktury
- doskonalenie kadry naukowej i pedagogicznej, dzięki udziałowi w projektach mobilności akademickiej

- nowe wymogi regulacyjne proponowane przez Brytyjski rząd
- aktualizacja przepisów uniwersyteckich w celu zwiększenia możliwości rozwoju umiędzynarodowienia
- problemy zdrowotne, takie jak COVID
- wpływ COVID na rekrutację studentów z Chin
- tryby studiów po pandemii dla studentów zagranicznych
- nauczanie online/hybrydowe na gruncie międzynarodowym
- międzynarodowa konkurencja i rekrutacja studentów
- międzynarodowe partnerstwa strategiczne
- międzynarodowe rankingi
- mobilności wyjazdowe studentów
- badania międzynarodowe i wyniki w tych badaniach
- budowanie zintegrowanej, międzynarodowej społeczności akademickiej
- komunikacja, integracja i zaangażowanie międzynarodowe akademików
- dywersyfikacja populacji studentów i utrzymanie jakości
- przejście z programu Erasmus+ na program Turing i przegląd partnerstw w celu pogłębienia obecnych relacji i wysłania większej liczby studentów
- poszukiwanie nowych partnerów poza ramami Erasmus+, których już nie jesteśmy stroną
- opracowanie i funkcjonalność CRM celem poprawy doświadczenia i komfortu studentów
- stały przegląd i aktualizacja programów, aby zapewnić stosunek jakości do ceny i ogólną przyjemność oferowanych kursów
- zwiększenie liczby studentów zagranicznych
- międzynarodowa nauka online oparta na współpracy (COIL), integracyjna i zrównoważona internacjonalizacja
- analiza i usuwanie wszelkich bariery w internacjonalizacji, aby zapewnić efektywną współpracę z naszymi instytucjami partnerskimi

<ul style="list-style-type: none"> • sytuacja geopolityczna, epidemiologiczna, finansowa • podwójne dyplomy • filia zagraniczna • struktura zarządzania umiędzynarodowieniem • otwarcie Welcome Centre • dywersyfikacja międzynarodowej społeczności akademickiej • oferta programów studiów/kursów prowadzonych w językach obcych 		
3 - Jakie bariery są dla uczelni najbardziej istotne w rozwoju umiędzynarodowienia?		
<ul style="list-style-type: none"> • procedury związane z legalizacją pobytu, pozwolenia na pracę i studia dla obcokrajowców • opóźnienia w uzyskiwaniu wiz kandydatów na studia, ale także wysoki odsetek kandydatów, którzy nie uzyskują wizy • sytuacja pandemiczna ograniczająca mobilność • brak odpowiednich umiejętności językowych administracji oraz pracowników dydaktycznych • silna konkurencja na rynkach międzynarodowych • sytuacja polityczno-prawna, geopolityczna, epidemiologiczna • trendy demograficzne • niedobór pracowników administracyjnych i naukowo-dydaktycznych o określonych kompetencjach interkulturowych • budżet uczelni i jego ograniczenia, finansowanie rozwoju umiędzynarodowienia uczelni • poziom świadomości społeczności akademickiej w zakresie szeroko pojętego umiędzynarodowienia działalności uczelni • ustawodawstwo polskie • zaangażowanie w działania o charakterze międzynarodowym niewielkiej liczby tych samych osób i trudności w pozyskaniu nowych, zmotywowanych, kompetentnych w materii akademików • utrudnienia formalno-prawne w zatrudnianiu zagranicznych specjalistów-badaczy • niewystarczający poziom finansowania badań naukowych, w szczególności badań w naukach eksperymentalnych • bariera językowa wśród pracowników administracyjnych w jednostkach innych niż te powołane do obsługi umiędzynarodowienia • duża konkurencja w pozyskiwaniu cudzoziemców wśród większych i bardziej atrakcyjnych ośrodków w okolicznych województwach 	<ul style="list-style-type: none"> • brak czasu wolnego i motywacji finansowej nauczycieli • znajomość języka obcego przez nauczycieli • niewystarczające fundusze na działania międzynarodowe • słabo rozwinięta infrastruktura, brak personelu • pozyskiwanie wsparcia sponsorskiego od prywatnych instytucji finansowych • angażowanie nauczycieli w proces nauki języków obcych • pandemia, kwarantanna • brak międzynarodowej akredytacji • rozwój infrastruktury badawczej • dostęp i udział w światowych badaniach w zespołach naukowych • orientacja na międzynarodowe efekty kształcenia • brak zainteresowania ze strony partnerów europejskich • ograniczone zasoby finansowe • odmłodzenie personelu • zagrożenie militarne ze strony Rosji • znalezienie odpowiedniego partnerstwa z uczelniami zagranicznymi • słaba motywacja kadry naukowej i pedagogicznej do posługiwania się językami obcymi w procesie kształcenia • niedostateczna dbałość o umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego na poziomie państwowym, instytucjonalnym 	<ul style="list-style-type: none"> • konkurencja z innymi narodami (USA, Australia, Kanada) • brak zaangażowania akademickiego w internacjonalizację działań w kraju • dostęp do europejskich grup badawczych i finansowanie • rezygnacja z programu Erasmus+ • potencjał wewnętrzny, polityka rządu Wielkiej Brytanii • obecne przepisy nienadążające za zmieniającym się otoczeniem międzynarodowym • globalna niestabilność geopolityczna • niepewność ekonomiczna • wzrost kosztów • ograniczenia budżetowe • utrata funduszy europejskich • międzynarodowy rynek rekrutacyjny • zapotrzebowanie studentów na mobilność • międzynarodowe dochody studentów • geopolityka, agendy rządowe • Brexit, Covid, sytuacja na Ukrainie • apatia pracowników i studentów • obciążenie pracą i zasoby • odpowiedzialność za internacjonalizację w szkołach została przekazana starszym osobom w każdej szkole, które obecnie ponoszą lokalną odpowiedzialność strategiczną

<ul style="list-style-type: none"> • odpływ najlepszych naukowców do innych ośrodków akademickich w poszukiwaniu bardziej atrakcyjnego wynagrodzenia i zaplecza infrastrukturalnego • zbyt uboga oferta kursów w języku angielskim • rosnąca niechęć studentów do długookresowych wyjazdów spowodowana sytuacją geopolityczną, a także niejasnym systemem uznawania rezultatów osiągniętych za granicą • braki kadrowe we współpracy międzynarodowej • bariery społeczno-socjologiczne, obawy przed podjęciem współpracy ze środowiskiem międzynarodowym i mobilnością w celach naukowych 	<ul style="list-style-type: none"> • niewystarczająca liczba kadry, chętnych nauczycieli do udziału w działaniach międzynarodowych • brak wiedzy i kompetencji do uczestniczenia w działaniach międzynarodowych 	
--	---	--


Tabela 57. Najważniejsze nowe cele, możliwości w zakresie umiędzynarodowienia w przyszłości w opinii studentów

POLSKA	UKRAINA	WIELKA BRYTANIA	Kateg.	Obszar
<ul style="list-style-type: none"> • brak problemów w komunikacji międzynarodowej • dostosowanie kampusu do funkcjonowania w językach obcych • przybliżenie tego, że Erasmus i inne programy nie są takie straszne, czasami osoby rejestrują się, ale finalnie zmieniają swoją decyzję - strach, czy sobie poradzą • zrozumiały przekaz informacji na temat wyjazdów zagranicznych i ich organizacja • lepsza komunikacja z obcokrajowcami - wyższy poziom języka angielskiego • ułatwienie dostępu do oferty programowej Erasmus+ jaki posiada uczelnia 	<ul style="list-style-type: none"> • finansowanie wymian zagranicznych • oznaczenia w języku angielskim na całym uniwersytecie • dostosowane narzędzia kształcenia na odległość • uznawalność programów studiów i praktyk za granicą związanych z programem studiów na naszym uniwersytecie • dostępność informacji o możliwości studiowania na uczelniach w innych krajach • dostęp do literatury obcojęzycznej dla studentów zagranicznych • uruchomienie platformy/czatu online lub forum na portalu uniwersyteckim, aby w danych dyscyplinach móc komunikować się ze studentami z innych krajów 			<p>Organizacja i zarządzanie umiędzynarodowieniem , dostępność informacji, dostosowanie kampusu i infrastruktury</p>
<ul style="list-style-type: none"> • więcej wymian studenckich z innymi krajami • jeszcze intensywniejsza współpraca z zagranicznymi uczelniami • większa różnorodność wyjazdów Erasmus • krótkie wyjazdy, dwutygodniowe zamiast głównie tych na semestr/rok • więcej możliwości studiowania w różnych krajach • wydarzenia uniwersyteckie o charakterze międzynarodowym, takie jak: konkursy talentów, zawody sportowe, podróże • więcej ofert mobilności dla studentów zagranicznych, których jest zazwyczaj mniej niż dla studentów polskich 	<ul style="list-style-type: none"> • szeroka gama oferowanych programów • więcej zajęć w języku obcym • możliwość wyjazdów do Kanady • możliwość pogłębionej nauki języków obcych na studiach • udział w międzynarodowych programach wymiany • więcej możliwości i krajów do studiowania i praktyk za granicą • międzynarodowa działalność naukowa • możliwość ubieganie się o tytuł magistra za granicą • zapewnienie internacjonalizacji w ramach kształcenia ustawicznego dorosłych • możliwość nauki języka polskiego dla obcokrajowców • współpraca z uczelniami japońskimi i możliwości wymiany kulturalnej • student naszej uczelni ma możliwość przynajmniej jeden semestr studiować w uczelni zagranicznej • udział w międzynarodowych pracach badawczo-rozwojowych • swoboda przemieszczania się i możliwość studiowania za granicą 	<ul style="list-style-type: none"> • więcej krótkoterminowych możliwości studiowania za granicą podczas studiów • różnorodny zakres oferty nauki w środowisku międzynarodowym • sieć kontaktów z uczelniami zagranicznymi 		<p>Oferta programowa i możliwości w ramach obszaru umiędzynarodowienia</p>
<ul style="list-style-type: none"> • oferta pomocy dla studentów zagranicznych • lepsza atmosfera komunikacji między studentami zagranicznymi a polskimi • trwała atmosfera wielokulturowości • warsztaty, prezentacja kulturowa krajów takich jak Indie, Chiny, USA lub kraje Europy Zachodniej 	<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność znalezienia wspólnego języka z obcokrajowcami, poznanie kultury innych krajów • szacunek, zrozumienie, komunikacja • możliwość integracji z europejską kulturą • umiejętność adaptacji w obcym środowisku • organizowanie wydarzeń promujących tolerancję 	<ul style="list-style-type: none"> • lepsza komunikacja międzykulturowa 		<p>Wsparcie dla studentów, wspólna, wielokulturowa społeczność międzynarodowa</p>

<ul style="list-style-type: none"> • warsztaty na temat różnic kulturowych • krótsze i klarowne procedury uznawalności i nostryfikacji dokumentów cudzoziemców • uczelnie powinny mieć oddzielne jednostki, które bezpośrednio pomagają studentom w sprawach administracyjnych, bytowych 	<ul style="list-style-type: none"> • dobra komunikacja z obcokrajowcami • zwiększenie swojego kręgu towarzyskiego • stworzenie środowiska informacyjnego do komunikacji między cudzoziemcami a studentami rodzimej uczelni • wprowadzenie w życie studenckie, pomoc w orientacji • aby emigranci z Ukrainy nie tracili za granicą kontaktu ze swoją kulturą i językiem • skuteczna komunikacja międzykulturowa • zapraszanie studentów z zagranicy na wydarzenia ogólnouczelniane • możliwość podejmowania studiów przez cudzoziemców również w Mariupolu, co pomoże uczelni w internacjonalizacji i integracji w społeczności europejskiej i światowej 			
<ul style="list-style-type: none"> • odpowiednie kompetencje językowe wykładowców i administracji uczelni • wymagania względem jakości studentów cudzoziemców na takim samym poziomie jak dla studentów rodzimych • lepsze podejście wykładowców do studentów cudzoziemców • wysoka jakość szkolnictwa wyższego i programów nauczania 	<ul style="list-style-type: none"> • wysokiej jakości wykształcenie i poziom kwalifikacji nauczycieli, w tym umiejętności językowe • przyciągnięcie najlepszych wykładowców z zagranicy • nowe technologie i lepsze podejście do uczenia jako metoda zwiększenia skuteczności nauczania • podnoszenie poziom wiedzy w mojej specjalności na studiach magisterskich za granicą • dostęp do wiedzy z innych krajów, aby się rozwijać i pomagać w tworzeniu projektów w moim kraju • wymiana doświadczeń w pracy za granicą • poprawa jakości edukacji 			Rozwój kompetencji, jakość uczelni, wykładowców, metody nauczania
<ul style="list-style-type: none"> • możliwość nauki języka obcego jako narzędzie do większych możliwości w życiu zawodowym • praca w Europie • moja kariera zawodowa • możliwość znalezienia pracy za granicą (jak np. Kanada) • więcej seminariów skierowanych do studentów zagranicznych na temat możliwości pracy w Polsce i za granicą – jakie są perspektywy pracy dla studentów zagranicznych 	<ul style="list-style-type: none"> • możliwość zdobycia dobrze płatnej pracy • możliwość pracy za granicą • możliwość kontynuowania nauki lub znalezienia pracy za granicą z ukraińskim dyplomem • możliwość rozwoju własnego biznesu z firmami zagranicznymi, zgodnie ze studiowaną specjalnością • praktyka za granicą z możliwością zatrudnienia w specjalności • integracja ze społeczeństwem, w tym nauka języka ojczystego kraju goszczącego oraz języka angielskiego • przygotowanie na możliwość pracy poza własnym krajem • uznawanie ukraińskiego dyplomu na uczelniach za granicą 	<ul style="list-style-type: none"> • łatwość podjęcia pracy za granicą • możliwość pracy w środowisku, w którym ceniony jest internacjonalizm jest dla mnie najważniejsza w przyszłości 		Orientacja na wyniki, umiędzynarodowienie jako ścieżka do kariery na rynku pracy

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 58. Inne, nowe aktywności w ramach umiędzynarodowienia, które powinna realizować uczelnia w opinii pracowników

POLSKA	UKRAINA	WIELKA BRYTANIA	Kateg.	Obszar
<ul style="list-style-type: none"> • opracowanie polityki oraz strategii umiędzynarodowienia uczelni • zwiększanie świadomości internacjonalizacji wśród kadry administracyjnej 	<ul style="list-style-type: none"> • opłata za dostęp do konferencji internetowych • finansowanie działań międzynarodowych • informacje powinny być publicznie dostępne, wydział międzynarodowy powinien dzielić się nawiązanymi kontaktami z uczelniami zagranicznymi, jeżeli ma pomysł na napisanie projektu, ale nie ma nawiązanych kontaktów międzynarodowych • udostępnianie pracownikom informacji o realizowanych projektach międzynarodowych 			Organizacja, zarządzanie i finansowanie umiędzynarodowienia
<ul style="list-style-type: none"> • rozszerzanie współpracy i więcej projektów międzynarodowych • podwójne dyplomy • międzynarodowe seminaria, • konferencje naukowe • wyjazdy studyjne, poglądowe 	<ul style="list-style-type: none"> • zaproszenie wykładowców zagranicznych • programy wielostronne, podwójnego stopnia • wymiana nauczycieli z zagranicznymi uczelniami • więcej programów mobilności akademickiej z krajami UE i poza UE, • wykłady online z wiodących uniwersytetów na świecie • przyjmowanie studentów zagranicznych na praktyki • zwiększenie liczby kursów w języku angielskim • wymiana nauczycieli z uczelniami zagranicznymi w ramach tego samego programu edukacyjnego i specjalności 	<ul style="list-style-type: none"> • więcej mobilności studentów • cokolwiek, co zastąpi program ERASMUS w UK po Brexicie • relacje progresji, aby studenci studiowali 2 lata studiów licencjackich (lub równoważnych w ramach Porozumienia Bolońskiego) za granicą, a następnie wracali, aby ukończyć licencjat 		Oferta programowa w obszarze umiędzynarodowienia
<ul style="list-style-type: none"> • uzyskiwanie akredytacji międzynarodowych • więcej case studies i company tours, zwiększenie współpracy z pracodawcami stawiającymi na specjalistów z różnych kultur • wykorzystywanie dobrych praktyk po zrealizowanych mobilnościach 	<ul style="list-style-type: none"> • dalsze podnoszenie jakości szkolnictwa wyższego • aktywne wprowadzanie praktyk zagraniczne do istniejących programów nauczania 			Podnoszenie jakości i innowacje
<ul style="list-style-type: none"> • włączenie cudzoziemców w życie studenckie uczelni • więcej szkoleń z zakresu komunikacji międzykulturowej, zwalczania stereotypów • lepsza komunikacja na linii wykładowcy - studenci z Azji (Chiny, Indie) • grupy integracyjne na wykładach 	<ul style="list-style-type: none"> • kontynuacja i rozbudowanie warsztatów międzykulturowych • więcej studentów z zagranicy • zapraszanie większej liczby nauczycieli do działań międzynarodowych 			Międzynarodowa społeczność akademicka
	<ul style="list-style-type: none"> • publikacje z partnerami zagranicznymi • tworzenie listy i nadawanie dostępu do zagranicznych czasopism naukowych 	<ul style="list-style-type: none"> • większe wsparcie międzynarodowych badań naukowych 		Rozwój nauki na poziomie międzynarodowym

	<ul style="list-style-type: none"> • pomoc finansowa dla nauczycieli na publikacje za granicą oraz udział w konferencjach międzynarodowych • promocja wśród praktyków naukowych kwalifikacji poza kordonem 			
<ul style="list-style-type: none"> • umiędzynarodowienie powinno być elementem znaczącym w ocenie pracowniczej 	<ul style="list-style-type: none"> • podnoszenie kompetencji językowych kadry • praktyki nauczycielskie na uniwersytetach w Europie • zaawansowane szkolenia dla nauczycieli • zaangażowanie międzynarodowych firm w działalność szkoleniową • uwzględnienie aktywności kadry naukowo-dydaktycznej w projektach międzynarodowych jako priorytet w ocenie pracowników 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie więcej możliwości mobilności pracowników na arenie międzynarodowej 		Rozwój potencjału kadry
	<ul style="list-style-type: none"> • wspólne międzynarodowe projekty edukacyjne i naukowe, wydarzenia kulturalne • podejście oparte na współpracy i przedsiębiorczości, promocja i pozycjonowanie uczelni na rynku międzynarodowym 	<ul style="list-style-type: none"> • większy nacisk na współpracę z UE pomimo Brexitu 		Współpraca

Źródło: Opracowanie własne.

7.3. Analiza i interpretacja wyników

7.3.1. Pytania zamknięte i obliczenia

Interesującym i ważnym z punktu widzenia niniejszej pracy jest fakt uznawania przez uczelnie umiędzynarodowienia za istotny obszar ich funkcjonowania, co potwierdza 97,9 % uczelni. Analiza pytań badawczych pozwala zauważyć także, że 100 % jednostek deklaruje uwzględnianie internacjonalizacji w strategii uczelni. Można sądzić, że niezależnie od specyfiki uczelni, jej lokalizacji, wielkości, dotychczasowych osiągnięć, każda z nich odnajduje indywidualne uzasadnienia traktowania internacjonalizacji za ważny obszar. Mogą to być motywy ekonomiczne, akademickie, promocyjne, czy, jak twierdzi F. Hunter, dźwignia do szerszych zmian w uczelni. Ważna może być potrzeba wpisania się w trendy światowe rozwoju szkolnictwa wyższego.

H1: W odniesieniu do hipotezy H1, uporządkowanie liniowe uczelni pod względem jakości umiędzynarodowienia pozwala zauważyć nieznaczne różnice w osiągniętych wartościach. Po zastosowaniu jednak jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) nie zidentyfikowano istotnych różnic w ocenie jakości umiędzynarodowienia między trzema badanymi krajami.

Odwrotna sytuacja jest w przypadku efektywności. Według miary rozwoju w porządkowaniu liniowym (tab. 41) w pierwszej dziesiątce znajduje się 6, a w pierwszej piętnastce 9 uczelni z Wielkiej Brytanii. Wyniki badań po zastosowaniu jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) potwierdzają również występowanie istotnych różnic między krajami pod względem efektywności umiędzynarodowienia. Zidentyfikowano również, że wyniki uczelni z Wielkiej Brytanii odbiegają w sposób istotny od wyników w pozostałych krajach.

Powyższe informacje uzyskane z badania jakości i efektywności na podstawie wszystkich uwzględnionych obszarów umiędzynarodowienia dają pierwsze ważne wyniki komparatystyczne. Mogą być też podstawą do głębszego poszukiwania różnic w obszarze umiędzynarodowienia na podstawie kolejnych etapów badań.

P6 i P7: Autor na bazie przeglądu literatury oraz własnych obserwacji przyjął w pracy, że specyfika i kierunek rozwoju umiędzynarodowienia mogą być w uczelniach zróżnicowane. Podstawą takiej różnorodności przypuszczalnie są przyjmowane przez dane jednostki indywidualne priorytety umiędzynarodowienia. Inne znaczenie może być przypisywane obszarom, które podlegają zmianom, których znaczenie dla uczelni wzrasta. Istotna wartość poznawcza w rozprawie to próba oceny, czy uczelnie faktycznie przyjmują odmienne priorytety w obszarze umiędzynarodowienia oraz czy inne są obszary, które uznają za najbardziej zyskujące na znaczeniu.

Wyniki badań pokazują, że cechy priorytetowe w obszarze umiędzynarodowienia dotyczące zarówno jakości jak i efektywności mocno różnią się w poszczególnych uczelniach. Występuje także zróżnicowanie między uczelniami we wskazywaniu, które obszary internacjonalizacji których

znaczenie wzrosło. Łącznie wszystkie 17 cech zastosowanych w badaniu otrzymało wskazania jako te uznane za priorytetowe lub o zwiększonym znaczeniu.

Wyjaśnieniem tego stanu rzeczy może być fakt, że uczelnie działają w określonym otoczeniu społeczno-ekonomicznym, w którym napotykają na różne możliwości, ale też bariery wpływające na stosowany model umiędzynarodowienia. Specyfika otoczenia i szeregu uwarunkowań może mieć z kolei wpływ na to, jak uczelnie uzasadniają potrzebę rozwoju obszaru internacjonalizacji. Zgodnie z przewidywaniami teoretycznymi opisanymi w rozdziale 4. autor zauważa, że mogą to być uwarunkowania historyczne, kulturowe, polityczne czy też sama lokalizacja uczelni lub model zarządzania daną jednostką (zobacz pkt 4.4). Wyjaśnieniem różnic może być też fakt, jak dana uczelnia uzasadnia dla siebie potrzebę internacjonalizacji. Rozważania teoretyczne, gdzie wskazano głównie na uzasadnienia ekonomiczne, akademickie czy społeczne (zobacz pkt 4.1) wydają się potwierdzać różnice w przyjmowaniu indywidualnych priorytetów przez uczelnie uzyskane w badaniach.

H2 – H4: Mając na uwadze powyższe zróżnicowania uczelni istotna jest część badań, w której sprawdzono, czy występują różnice w ocenie jakości i efektywności w odniesieniu do priorytetowych dla uczelni obszarów umiędzynarodowienia oraz tych, których znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie 3 lata.

Wyniki badań pokazały, że (1) ocena jakości względem obszarów priorytetowych różni się istotnie od rozkładu ocen cech nie priorytetowych (2) występuje również istotna różnica w rozkładach ocen obszarów, które zyskały i nie zyskały na znaczeniu.

Autor uważa, że wyjaśnieniem uzyskanych wyników może być duża presja w uczelniach na działania projakościowe, szczególnie w odniesieniu do przyjętych strategii działania, w tym skupieniu się na działaniach kluczowych jak np. partnerstwo i relacje międzynarodowe. Osiągnięcie wysokiej jakości w tym zakresie może być uzależnione od wielu czynników: odpowiedniego zarządzania uczelnią, dostępności programów wspierających jak np. Erasmus +, przygotowania kadry, w tym z kompetencjami językowymi, międzykulturowymi, odpowiednich nakładów finansowych czy szkoleń. Te czynniki w uczelniach są na innym poziomie, stąd ostatecznie wyniki jakościowe mogą się różnić. Jeśli wziąć pod uwagę sytuację w odniesieniu do wybranych krajów (tab. 59) zauważamy, że np. w Ukrainie uczelnie osiągają niższe wyniki w jakości względem obszarów priorytetowych, co można tłumaczyć głównie ograniczeniami w ich realizacji, jak np. międzynarodowe badania i publikacje naukowe, do czego potrzebne jest odpowiednie partnerstwo czy wsparcie i dostępność grantów.

Interesującym wydaje się fakt, że nie zaobserwowano istotnych różnic w wynikach efektywnościowych osiągniętych w obszarach priorytetowych w porównaniu do tych nie wskazanych jako priorytetowe. Za prawdopodobną przyczynę takich wyników można uznać

pewne bariery w osiągnięciu wysokich wskaźników w tych obszarach. Do trzech najczęściej wskazywanych obszarów priorytetowych uczelnie zaliczały: liczbę studentów cudzoziemców, średnioroczną liczbę mobilności wyjazdowych studentów, liczbę międzynarodowych publikacji naukowych. Osiągnięcie wysokich wskaźników w tych obszarach wymaga czasu, sprzyjającej polityki migracyjnej, odpowiednich nakładów finansowych, dostępności grantów, przygotowania organizacyjnego uczelni czy zaplecza kadry naukowej. Konsekwencją tego może być sytuacja, że pomimo zakwalifikowania ich do obszarów najważniejszych uzyskane wyniki nie są tak zróżnicowane.

Niemniej jednak warto w tym przypadku również zwrócić uwagę na wyniki dotyczące efektywności w wybranych krajach. Ujemny wynik w Ukrainie w ocenie efektywności, gdzie za priorytety uznane są m.in. liczba międzynarodowych publikacji naukowych czy liczba cudzoziemców, może wynikać z ograniczeń w ich realizacji. Wysoki wynik z kolei w Wielkiej Brytanii, gdzie za najwyżej wskazywany obszar priorytetowy uznana jest liczba studentów cudzoziemców, może być uzasadniony wypracowaną od lat i pielęgnowaną, wspieraną przez rząd, tradycją rekrutacji studentów zagranicznych na brytyjskie uczelnie.

Tabela 59. Zestawienie średnich z sum różnic (obszary priorytetowe - niepriorytetowe / obszary, gdzie znaczenie wzrosło – gdzie znaczenie nie wzrosło) dla trzech krajów

		Polska	Ukraina	Wielka Brytania
1.	Obszary priorytetowe - efektywność	0,041594	-0,2007	0,875734
2.	Obszary priorytetowe - jakość	0,391034	-0,0304	0,073713
3.	Obszary gdzie znaczenie wzrosło - jakość	0,131965	0,186657	0,09434

Źródło: opracowanie własne na podstawie tabel: 45, 46, 47.

H5: W podjętych w pracy rozważaniach autor wskazuje na pewne etapy rozwoju umiędzynarodowienia i jego dojrzałości. Próbą dalszego zgłębienia analizy umiędzynarodowienia i jego indywidualnego charakteru w wybranych uczelniach stanowią dociekania autora, czy uczelnie osiągają inne wyniki efektywnościowe i jakościowe w poszczególnych etapach.

Przeprowadzone badania dowodzą, że w poszczególnych etapach według kryterium jakości, jak i efektywności umiędzynarodowienia badane uczelnie zajmują różne pozycje w rankingu. Uczelnie, poza jednym wyjątkiem w ocenie jakościowej (tab. 48), nie zajmują tego samego miejsca w każdym z pięciu etapów. Potwierdza to zróżnicowany stopień zaawansowania rozwoju umiędzynarodowienia w badanych uczelniach. Mogą one stosować indywidualny model internacjonalizacji, decydować, na którym etapie mają największy potencjał, zaplecze, który etap chcą i są w stanie wzmacniać i rozwijać.

Sprawdzono także, jak przedstawia się ocena w odniesieniu do wybranych krajów, czy uczelnie je reprezentujące osiągały takie same wyniki w poszczególnych etapach. Wyniki badań pokazały, że w odniesieniu do jakości nie można sądzić, że występują istotne różnice. Należy zauważyć, że

wiele uczelni uplasowało się na tych samych pozycjach, na co mogła mieć wpływ zastosowana pięciostopniowa skala ocen Likerta, a rozkład 17 cech na 5 etapów mógł nie dawać dużej wrażliwości oceny, stąd różnice nie są wyraźnie widoczne. Istotny jest też fakt, że uczelnie może realizować działania, w tym te uznane za priorytetowe, które są rozproszone na różnych etapach, stąd brak wyraźnych różnic.

W odniesieniu z kolei do efektywności można sądzić, że w trzech krajach występuje różnica w 2., 3. i 5. etapie dojrzałości umiędzynarodowienia. Największe różnice widoczne są między Wielką Brytanią a Polską i Ukrainą. Analizując udział uczelni sklasyfikowanych w pierwszej dziesiątce w tych trzech etapach, udział uczelni brytyjskich zdecydowanie przewyższa pozostałe kraje osiągając wartość w etapie 2. – 40 %, 3. – 40 % i w 5. – 70 %.

Zdaniem autora przyczyn wskazanych różnic można dopatrywać się np. w dłuższej tradycji rozwoju internacjonalizacji w Wielkiej Brytanii, brak barier językowych czy większej skali wykorzystywania międzynarodowego potencjału naukowego uczelni we współpracy z gospodarką.

H6: Autor ukierunkował również badania w odniesieniu do uzasadnienia wyboru trzech krajów, w tym różnicującego je aspektu ekonomicznego, poziomu rozwoju gospodarczego. Sprawdzono w tym celu wyniki uczelni pod względem efektywności i jakości umiędzynarodowienia w zależności od wskaźnika PKB per capita. Najwyższą wartość wskaźnika za ostatnie trzy lata notują w kolejności: Wielka Brytania, Polska, Ukraina. W badanych krajach, gdzie średni wskaźnik PKB per capita jest wyższy, większy jest jednocześnie udział uczelni zarówno pod względem efektywności jak i jakości w gronie najwyżej sklasyfikowanych uczelni. W pierwszej dziesiątce pod względem efektywności znalazło się aż 60% uczelni z Wielkiej Brytanii, 17,6% uczelni z Polski i tylko 6,3 % uczelni z Ukrainy. Z kolei pod względem jakości 30% uczelni z Wielkiej Brytanii, 23,5% uczelni z Polski i 18,8 % uczelni z Ukrainy. Uzyskane wyniki potwierdzają, że poziom rozwoju gospodarczego przekłada się na osiągnięte wyniki. Jako przyczyny można wskazać różne uwarunkowania rozwoju internacjonalizacji, takie jak podłoże historyczne, w tym okres rozwoju umiędzynarodowienia, czynniki ekonomiczne, demograficzne omawiane szerzej w rozdziale 4. (pkt. 4.4).

H7: W dalszej części rozdziału empirycznego autor proponuje metodykę badawczą, która wpisuje się w jedną z istotniejszych luk obecnych badań, tj. oceny rezultatów internacjonalizacji (ang. outcomes) określanych w pracy jako wymiar czwarty umiędzynarodowienia. W tym celu zaproponowano sposób oceny, z jaką skutecznością uczelnie są w stanie osiągać cele umiędzynarodowienia w tym wymiarze.

Autor odnosi się w tym kontekście do założeń omawianych w rozdziale 5., w którym uzasadniono istotę analizy jakościowej w obszarze umiędzynarodowienia. Uważa się, że zależność

między informacjami ilościowymi i jakościowymi jest duża. O ile informacje uzyskane z samej części ankiety efektywnościowej dostarczają informacje o efektywności w wymiarze produktów (ang. outputs), jak np. liczba mobilności, liczba programów w języku obcym, liczba publikacji itd.) to już zastosowanie jednocześnie z miarami ilościowymi informacji z badań jakościowych może dowodzić skuteczności w wymiarze wyników. Ważne było zatem zbadanie zależności pomiędzy efektywnością a jakością.

Należy stwierdzić, że wyniki przeprowadzonych badań pokazują empiryczne potwierdzenie założenia, że skuteczność w osiąganiu celów umiędzynarodowienia w wymiarze wyników, warunkowana jest czynnikami jakościowymi. Autor odnosi również powyższe założenie do wieloletnich obserwacji i zrealizowanych projektów międzynarodowych oraz ich ocen jakościowych w relacji do osiągnięć studentów na rynku pracy.

Uzyskano potwierdzenie, że występuje dodatnia zależność między poziomem efektywności i poziomem jakości umiędzynarodowienia. Na podstawie zaproponowanego przez autora wzoru uszeregowano uczelnie pod względem skuteczności w osiąganiu celów w wymiarze czwartym tj. rezultatów internacjonalizacji (wykres 26). Pięć najwyżej ocenionych uczelni to: U45 – UK; U34 – UK; U9 – PL; U40 – UK; U41 – UK. Można zatem sądzić, że uczelnie z Wielkiej Brytanii wypadają najlepiej w tym zakresie.

Jednym ze sposobów pomiaru efektywności może być też relacja efektów do nakładów. Autor zastosował dodatkowo również taki sposób oceny efektywności. Wyniki badań dowiodły, że nie występują istotne różnice między krajami w efektywności mierzonej tym sposobem. Należy jednak mieć na uwadze, że informacje dotyczące danych finansowych uzyskano od mniejszej liczby uczelni, co może mieć również wpływ na dokładność obliczeń i wyniki. Mniejsza zwrotność informacji od respondentów może wynikać z faktu, że odpowiedzi na pytania, które dotyczą danych finansowych lub mających znaczenie strategiczne, ze względu na poufny charakter były niechętnie ujawniane.

7.3.2. Pytania otwarte

Zastosowanie w ankietach pytań otwartych pozwoliło na dodatkową identyfikację różnic w obszarze umiędzynarodowienia uczelni. Dodatkowo autor ocenił, z punktu widzenia ewolucji obszaru internacjonalizacji, czy respondenci widzą nowe cele, wyzwania, bariery czy aktywności.

P9: W odniesieniu do odpowiedzi uzyskanych od liderów (tab. 56) można zauważyć następujące prawidłowości. Pierwsze pytanie pozwoliło uczelniom wskazać, jakie są najważniejsze wskaźniki efektywnościowe. Wyróżniającą odpowiedzią z uczelni polskich jest wskazanie na pozyskiwanie wybitnych specjalistów z zagranicznych ośrodków naukowych, z kolei w Ukrainie widoczny jest nacisk na wiele działań o charakterze międzynarodowym, jak np. liczba i udział

w międzynarodowych programach i projektach. Uczelnie z Wielkiej Brytanii najbardziej wyróżniło podkreślenie międzynarodowych partnerstw strategicznych i wirtualna mobilność.

P10: W ramach identyfikacji różnic między krajami ważne było również zbadanie, jakie wyzwania uczelnia postrzega za najważniejsze w rozwoju umiędzynarodowienia. W tym aspekcie widać większe różnice i pojawiające się charakterystyczne dla danych krajów priorytety. Najczęściej wskazywane przez polskie uczelnie i wyróżniające wyzwania to: pozyskiwanie do współpracy najlepszych naukowców z całego świata jako części kadry badawczo-dydaktycznej, waga rozwoju projektów z kategorii partnerstwa strategiczne, dołączenie do konsorcjum Uczelni Europejskich, digitalizacja procesu dydaktycznego, pozyskiwanie funduszy i grantów na rozwój działalności międzynarodowej; istotne znaczenie ma oferta programów studiów/kursów prowadzonych w językach obcych, struktura zarządzania umiędzynarodowieniem oraz plany zakładania filii zagranicznych. Z kolei dla uczelni ukraińskich szczególne znaczenia mają: włączenie uczelni do międzynarodowych projektów i programów, wprowadzenie międzynarodowych standardów jakości kształcenia, wojna i emigracja studentów, problem finansowania działań międzynarodowych. Uczelnie brytyjskie uznały za kluczowe wyzwania nowe wymogi regulacyjne proponowane przez Brytyjski rząd, nauczanie online/hybrydowe na gruncie międzynarodowym oraz badania międzynarodowe i wyniki w tych badaniach.

P11: Mając na uwadze ważność obszaru umiędzynarodowienia, niepokojący jest fakt, że uczelnie z trzech krajów wskazały na stosunkowo dużo barier w rozwoju internacjonalizacji. Respondenci z polskich uczelni wskazywali na silną konkurencję na rynkach międzynarodowych w pozyskiwaniu cudzoziemców, niedobór pracowników administracyjnych i naukowo-dydaktycznych o określonych kompetencjach językowych i interkulturowych, zbyt uboga oferta kursów w języku angielskim czy niewystarczający poziom finansowania badań naukowych, w szczególności badań w naukach eksperymentalnych. Uczelnie ukraińskie wskazały na niewystarczające fundusze na działania międzynarodowe, rozwój infrastruktury badawczej, dostęp i udział w światowych badaniach w zespołach naukowych, niedostateczna dbałość o umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego na poziomie państwowym, brak wiedzy i kompetencji do uczestniczenia w działaniach międzynarodowych. Jako bariery podkreślone przez uczelnie brytyjskie wymieniane są najczęściej rezygnacja z programu Erasmus+, obecne przepisy nienadające za zmieniającym się otoczeniem międzynarodowym, utrata funduszy europejskich, dostęp do europejskich grup badawczych.

Zróznicowanie wskazywane przez liderów z poszczególnych krajów potwierdza, że oprócz działań wspólnych występują również takie mające większe znaczenie w danym kraju. Potwierdza to znaczenie uwarunkowań i determinant rozwoju umiędzynarodowienia zaprezentowanych

w rozdziale 4. oraz wyniki z obliczeń z pytań zamkniętych. W odniesieniu do opracowanych badań zauważamy zasadność możliwości uwzględnienia przez uczelnie priorytetowych obszarów umiędzynarodowienia.

W odniesieniu do obszarów umiędzynarodowienia, gdzie liderzy zauważyli pewne nowe, charakterystyczne działania, cele umiędzynarodowienia zauważono następujące wskazania: realizacja mobilności wirtualnych, wpływ COVID na działania międzynarodowe, szczególnie te mobilne, nauczanie online/hybrydowe na gruncie międzynarodowym, digitalizację programu Erasmus+, realizacja projektów z kategorii partnerstwa strategiczne, dołączenie do konsorcjum Uczelni Europejskiej, dywersyfikacja geografii współpracy międzynarodowej, międzynarodowe doświadczenie studenckie i zatrudnialność, zapewnienie ciągłości realizacji zadań w projektach po ich zakończeniu, umiędzynarodowienie szkół doktorskich, uwspólnianie kierunków badawczych, pozyskiwanie do współpracy najlepszych naukowców z całego świata, poziom finansowania badań naukowych, zagrożenia militarne i konflikty zbrojne a emigracje studentów, możliwości uzyskiwania dochodów z programów międzynarodowych czy pozyskiwania grantów.

Uwzględnianie przez liderów nowych elementów dotyczących umiędzynarodowienia, które ich zdaniem mają obecnie znaczenie pozwala sądzić, że obszar internacjonalizacji podlega ciągłej ewolucji. Potwierdza to również rozważania w tym zakresie przedstawione w rozdziale 4. Odnosząc dostrzegane zmiany do koncepcji badań, można potwierdzić zasadność zastosowania czynnika zmienności obszarów internacjonalizacji w czasie.

P12 i P13: Analiza odpowiedzi studentów i pracowników i ich duża liczba z trzech krajów (tab. 57 i tab. 58) pozwala zauważyć, że proponowane przez respondentów odpowiedzi można skategoryzować w dane obszary. W przypadku studentów wyróżniono 5 obszarów (tab. 57), a w przypadku pracowników 7 (tab. 58). Należy zauważyć, że wskazane odpowiedzi przez studentów i pracowników można skategoryzować w podobne obszary jak te zastosowane w badaniu (w kwestionariuszach ankietowych obszary nazwane są cechami umiędzynarodowienia). Obszary grupujące poszczególne odpowiedzi (tab. 56 i tab. 58) wpisują się w większość zastosowanych w badaniu cech. Może być to potwierdzeniem właściwego doboru cech umiędzynarodowienia w opracowanych kwestionariuszach ankietowych.

W danych obszarach można zauważyć kilka nowych wskazań odnośnie pożądaných aktywności, celów i możliwości w obszarze umiędzynarodowienia. Wśród wskazań studentów na uwagę zasługują takie cele i aktywności jak: dostosowane narzędzia kształcenia na odległość, krótkoterminowe projekty międzynarodowe, udział w międzynarodowych pracach badawczo-rozwojowych, nowe technologie i lepsze podejście do ucznia jako metoda zwiększenia skuteczności nauczania. Zauważalne jest wskazywanie przez studentów możliwości

charakterystycznych dla wymiaru czwartego w odniesieniu do celów umiędzynarodowienia. Studenci dużo uwagi poświęcili możliwościom w ramach umiędzynarodowienia świadczących o tym, czy prowadzi ono do osiągnięcia konkurencyjnej pozycji na rynku pracy. Podkreślali karierę zawodową, możliwość zdobycia pracy za granicą, pracy w środowisku, w którym ceniony jest internacjonalizm. Można w tym kontekście znaleźć potwierdzenie potrzeby badania celów umiędzynarodowienia w wymiarze czwartym (ang. outcomes), tj. wyników internacjonalizacji, co omówiono w rozdziale 5.

Wśród odpowiedzi od pracowników warte podkreślenia są nowe aktywności takie jak: zwiększanie świadomości internacjonalizacji wśród kadry, formy finansowania działań międzynarodowych, zwiększenie współpracy z pracodawcami stawiającymi na specjalistów z różnych kultur, modele wykorzystywania dobrych praktyk po zrealizowanych mobilnościach, realizacja programów wielostronnych, praktyki nauczycielskie na uniwersytetach w Europie, działania zastępujące program Erasmus+ w Wielkiej Brytanii po Brexicie.

Wskazane przez studentów i pracowników powyższe przykłady nowych, nieco inaczej zdefiniowanych względem kwestionariuszy ankietowych, aktywności i celów w obszarze umiędzynarodowienia mogą świadczyć o tym (podobnie jak w opinii liderów), że mają miejsce ciągłe zmiany w odniesieniu do internacjonalizacji. Uczelnie, w tym obszar umiędzynarodowienia, reagują na otoczenie, sytuację geopolityczną. Można w tym kontekście również znaleźć słuszność ujęcia w koncepcji badań czynnika zmienności obszarów internacjonalizacji w czasie.

Podkreślana jest również zarówno przez studentów jak i pracowników potrzeba realizacji wielu działań w obszarze oferty uczelni, zwiększania skali tych działań, większej intensywności oraz dostępność oferty. Może być to potwierdzeniem ujmowania umiędzynarodowienia w kategorii efektywności oraz potrzeby prowadzenia badań w tym zakresie.

W odniesieniu do pewnych różnic między badanymi krajami uzyskane informacje pozwalają na identyfikację charakterystycznych wskazań, istotnych dla uczelni z danego kraju.

W grupie studentów reprezentujących uczelnie z Polski najczęściej wskazywano potrzebę dobrej komunikacji, dostosowania kampusu uczelni, tworzenie atmosfery wielokulturowości, potrzebę wsparcia cudzoziemców w adaptacji i sprawach administracyjnych. Ważne są dla studentów kompetencje językowe i poziom studentów, z którymi studiują, jak i kwalifikacje oraz poziom języka wykładowców i administracji. Istotne znaczenie ma fakt budowania potencjału studenta w relacji do sukcesu na rynku pracy. Dla studentów z Ukrainy istotne są potrzeby w odniesieniu do finansowania działań międzynarodowych, uznawalności programów studiów z Ukrainy za granicą, sprawny dostęp do informacji o możliwościach, studiowaniu za granicą, liczba różnorodnych form – wyjazdów, nauki języków obcych, udział w międzynarodowych pracach

badawczo-rozwojowych. Ważne są takie wartości jak szacunek, zrozumienie, komunikacja, możliwość integracji z europejską kulturą, pomoc w orientacji. Studenci podkreślili też nowe technologie, kwalifikacje nauczycieli i lepsze podejście do ucznia jako metoda efektywnego nauczania, a w konsekwencji skuteczności w podjęciu pracy na międzynarodowym rynku. Studenci z Wielkiej Brytanii zwrócili uwagę m.in. na potrzebę realizacji krótkoterminowych możliwości studiowania oraz zapewnienie przez uczelnię sieci kontaktów z uczelniami zagranicznymi.

Respondenci spośród pracowników z Polski wskazali na wagę takich aktywności jak uzyskiwanie akredytacji międzynarodowych, zwiększenie współpracy z pracodawcami, włączanie cudzoziemców w życie studenckie uczelni. Dla pracowników z Ukrainy najczęściej wskazań dotyczyło bardziej skutecznych możliwości finansowania działań międzynarodowych, więcej wymian studentów i nauczycieli, kontaktów z zagranicznymi uczelniami, wprowadzanie praktyk zagranicznych do programów nauczania, w tym w języku angielskim, zagraniczne szkolenia dla nauczycieli czy współpracę naukową. Z kolei pracownicy z Wielkiej Brytanii podkreślili głównie potrzebę tworzenia nowych możliwości międzynarodowych, jak np. mobilności, współpraca naukowa po Brexicie.

Należy zauważyć, że pojawiające się różnice we wskazaniach studentów i pracowników w wybranych krajach potwierdzają też zasadność uwzględniania przez uczelnie priorytetowych obszarów umiędzynarodowienia, co zastosowano w konstrukcji badań.

Z ogólnego bilansu badania komparatystycznego wynika, że w większości zastosowanych konfiguracji porównań uzyskano potwierdzenie zróżnicowania umiędzynarodowienia w uczelniach reprezentujących trzy badane kraje.

Wyniki weryfikacji pięciu z siedmiu postawionych hipotez dowodzą poprawności założeń przyjętych w procesie formułowania hipotez i modelu badawczego.

Zastosowana metodyka badawcza pozwala na szczegółową analizę uczelni w obszarze umiędzynarodowienia. Zaprezentowane przykłady różnic, przy jednoczesnej zmienności obszaru internacjonalizacji, mogą skłaniać badaczy do podejmowania cyklicznych analiz porównawczych w obszarze umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego.

Podsumowanie

W rozdziale 7. przy wykorzystaniu odpowiednich narzędzi analitycznych, które zostały opisane na początku rozdziału, materiał badawczy został odpowiednio przeanalizowany. Wykonano stosowne obliczenia, które pozwoliły odpowiedzieć na pytania badawcze oraz zweryfikować postawione hipotezy, co prezentuje tabela 60. Autor zaprezentował dodatkowo wskaźnik jakości umiędzynarodowienia służący do jej samooceny oraz alternatywny sposób oceny efektywności - relacji wyników do nakładów poniesionych na ich uzyskanie. W odniesieniu do wyników badań autor przedstawił swoje wnioski oraz interpretację.

Tabela 60. Wyniki weryfikacji hipotez

Nr hipot.	Hipoteza	Weryfikacja: hipoteza odrzucona/potwierdzona
H 1.	Istnieją różnice w poziomie efektywności i jakości umiędzynarodowienia w trzech krajach objętych badaniami.	Częściowo potwierdzona: <ul style="list-style-type: none">• poziom jakości – hipoteza odrzucona,• poziom efektywności – hipoteza potwierdzona
H 2.	Uczelnie osiągają inne wyniki efektywnościowe względem cech nie wskazanych jako priorytetowe w porównaniu do tych wskazanych jako priorytetowe.	Hipoteza odrzucona
H 3.	Uczelnie osiągają inne wyniki jakościowe względem cech nie wskazanych jako priorytetowe w porównaniu do tych wskazanych jako priorytetowe.	Hipoteza potwierdzona
H 4.	Uczelnie osiągają inne wyniki jakościowe względem cech nie wskazanych jako te, których znaczenie wzrosło w ostatnich 3 latach w porównaniu do tych, których znaczenie wzrosło w tym okresie.	Hipoteza potwierdzona
H 5.	Uczelnie osiągają inne wyniki efektywnościowe i jakościowe w poszczególnych etapach dojrzałości umiędzynarodowienia.	Hipoteza potwierdzona
H 6.	W badanych krajach, gdzie wartość wskaźnika PKB per capita za okres trzech lat (2019-2021) jest wyższa, procentowo więcej uczelni znajduje się w pierwszej dziesiątce zarówno pod względem efektywności jak i jakości.	Hipoteza potwierdzona
H 7.	Istnieje dodatnia korelacja między poziomem efektywności i poziomem jakości umiędzynarodowienia.	Hipoteza potwierdzona

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych informacji w części empirycznej stanowiły podstawę do sformułowania wniosków końcowych, które zostały zaprezentowane z Zakończeniu niniejszej pracy.

ZAKOŃCZENIE

Rozważania podjęte w rozprawie potwierdzają, że umiędzynarodowienie jest jednym z kluczowych obszarów funkcjonowania uczelni wyższych. Działania oparte na odpowiednim kształtowaniu strategii międzynarodowej i jej rozwoju mogą przyczynić się do sukcesu uczelni zarówno w skali kraju, jak i w wymiarze europejskim.

Problematyka funkcjonowania szkolnictwa wyższego nabiera szczególnego znaczenia pod presją otoczenia. Uczelnie starają się sprostać nowym wymaganiom, które odnoszą się do jej specyfiki. Są to wyznaczniki wynikające z globalizacji, międzynarodowej konkurencji, migracji studentów. Istotną rolę odgrywają wyzwania społeczne, gospodarcze, technologiczne czy najbardziej aktualne, związane z zagrożeniami medycznymi i militarnymi. Konieczne jest dostosowywanie formy i treści nauczania oraz osiągnięcie efektów edukacyjnych odpowiednich dla potrzeb otoczenia.

W odniesieniu do obszaru umiędzynarodowienia ważną rolę odgrywa instytucjonalizacja umiędzynarodowienia, programy modernizacyjne, coraz większa dostępność narzędzi wspierających jej rozwój.

Powyższe wyzwania stwarzają potrzebę monitorowania poziomu umiędzynarodowienia i jego rozwoju, a także efektów, które mogą być osiągnięte poprzez odpowiedni model internacjonalizacji. Możliwość pomiaru efektywności i jakości umiędzynarodowienia uczelni wyższej może być pomocna z punktu widzenia kierowania uczelnią.

W rozprawie osiągnięto realizację celu głównego, który określony był w następujący sposób: Analiza porównawcza efektywności i jakości umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w uczelniach reprezentujących trzy kraje: Polskę, Ukrainę i Wielką Brytanię. Zrealizowano także cele pomocnicze. Osiągnięte cele pracy oraz wyniki badań empirycznych pozwoliły na rozwiązanie problemu badawczego, który zdefiniowany był następująco: Czy w trzech wybranych krajach istnieją znaczące różnice w obszarze umiędzynarodowienia uczelni badanego pod względem efektywności i jakości? Rozwiązanie problemu badawczego uzyskano, odpowiadając na pytania badawcze oraz weryfikację postawionych hipotez. Rezultaty badania przynoszą potwierdzenie empiryczne dla 5 z 7 hipotez, jedna hipoteza jest częściowo potwierdzona, jedna odrzucona. Przeprowadzone badania komparatystyczne dowodzą występowania wielu różnic w poziomie umiędzynarodowienia trzech krajów, które poddano analizie.

Badanie przeprowadzono na próbie 47 uczelni wyższych reprezentujących trzy kraje: Polskę, Ukrainę i Wielką Brytanię, z łączną liczbą respondentów wynoszącą 798 osób.

Praca składa się z 7 rozdziałów. W pierwszej części rozprawy skoncentrowano się na omówieniu warunków, w jakich funkcjonują i rozwijają się uczelnie wyższe, wskazując jednocześnie wobec nich najważniejsze oczekiwania. Przeprowadzono także analizę

funkcjonowania uczelni na tle procesów globalizacji, które stanowią istotną determinantę rozwoju szkolnictwa wyższego, w tym obszaru umiędzynarodowienia. Podkreślono wagę ciągłego dążenia uczelni do doskonałości, potrzebę zmian, jednocześnie wskazując kierunki modernizacji szkolnictwa wyższego. W kolejnym etapie przedstawiono uzasadnienie stosowania miar efektywnościowych i jakościowych w ocenie funkcjonowania uczelni, a następnie w odniesieniu do obszaru umiędzynarodowienia. Na podstawie widocznych przykładów różnic w umiędzynarodowieniu szkolnictwa wyższego, opartych na wynikach badań wtórnych, autor potwierdził uzasadnienie prowadzenia badań komparatystycznych, w tym pomiędzy wybranymi krajami.

Na podstawie istniejącego dorobku naukowego przedstawiona została metodyka badawcza internacjonalizacji mając na uwadze zastosowanie jej do badań komparatystycznych. Zaproponowane rozwiązanie jest konsekwencją analizy dostępnej literatury źródłowej, analiz ekspertów z dziedziny internacjonalizacji szkolnictwa wyższego oraz szeregu własnych rozważań i długoletnich obserwacji. Takie podejście umożliwiło wypracowanie indywidualnej perspektywy badawczej dla omawianej tematyki.

W celu interpretacji zebranego materiału badawczego w kwestionariuszach ankietowych zastosowano odpowiednie narzędzia analityczne. Kluczowym narzędziem była jedna z technik wielowymiarowej analizy porównawczej - Metoda Wzorca Rozwoju. Dodatkowo stosowano metodę Anova oraz wybrane testy statystyczne: Shapiro-Wilka, Wilcoxona, Kruskala-Wallisa, a także testy post hoc. Wykorzystano również współczynniki korelacji. Zastosowane narzędzia analityczne pozwoliły na odpowiednią interpretację zebranego materiału i sformułowanie wniosków końcowych.

Wobec złożoności badanego zagadnienia niniejsza praca stanowi próbę uzupełnienia dotychczasowego dorobku w ocenie umiędzynarodowienia i jego wyników. Studia literaturowe, podjęte rozważania oraz analiza zebranego materiału empirycznego pozwoliły na udzielenie odpowiedzi na zadane pytania badawcze oraz weryfikację postawionych hipotez. Na tej podstawie sformułowano poniższe wnioski wynikające z prezentowanej pracy naukowej:

1. W wyniku przeprowadzonej analizy empirycznej stwierdzono, że umiędzynarodowienie można uznać za ważny obszar funkcjonowania i rozwoju uczelni, co deklarują uczelnie w trzech badanych krajach (97,9 %). Ponadto wszystkie uczelnie biorące udział w badaniu posiadają zapisy dotyczące internacjonalizacji w strategii uczelni, a 95,7 %, ma jednostkę typu Dział Współpracy z Zagranicą.
2. Analiza źródeł literaturowych pokazuje, że uwarunkowania i determinanty wywierają duży wpływ na uczelnie w tym rozwój indywidualnego modelu umiędzynarodowienia. To z kolei

powoduje, że internacjonalizacja w poszczególnych krajach i uczelniach charakteryzuje się wieloma różnicami, co może być podstawą prowadzenia badań komparatystycznych.

3. Weryfikacja hipotezy 1. (Istnieją różnice w poziomie efektywności i jakości umiędzynarodowienia w trzech krajach objętych badaniami) pokazuje, że w odniesieniu do poziomu jakości brak jest podstaw, by sądzić, że średnie wartości miar rozwoju różnią się istotnie między krajami. Z kolei w przypadku poziomu efektywności występują istotne różnice między badanymi krajami. Może to skłaniać badacza do głębszych rozważań, w jakich aspektach i obszarach umiędzynarodowienia uczelnie osiągają odmienne rezultaty, jak np. obszar mobilności studenckiej, obszar badań naukowych, obszar oferty dydaktycznej w językach obcych. Koncepcja rozprawy pozwala na przeprowadzenie analizy umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego bardziej szczegółowo, co prezentują kolejne etapy badań i sformułowanych wniosków.
4. Analiza odpowiedzi uzyskanych z pytań otwartych w materiale badawczym pozwala zauważyć, że większość liderów, studentów i pracowników uczelni podkreśla zróżnicowanie i pojawiające się charakterystyczne dla danych krajów priorytety (obszary międzynarodowe mające większe znaczenie w danych uczelniach) w odniesieniu do wyzwań, barier i możliwości w zakresie rozwoju internacjonalizacji. Potwierdza to znaczenie uwarunkowań i determinant rozwoju umiędzynarodowienia zaprezentowanych w rozdziale 4.
5. Szczegółowa analiza danych liczbowych w materiale empirycznym potwierdza, że obszary priorytetowe dla uczelni w zakresie umiędzynarodowienia dotyczące zarówno jakości, jak i efektywności różnią się w poszczególnych krajach i uczelniach.
6. W odniesieniu do obszarów umiędzynarodowienia, w materiale badawczym liderzy zauważają nowe, charakterystyczne działania, cele umiędzynarodowienia, które ich zdaniem nabierają znaczenia, co pozwala sądzić, że obszar internacjonalizacji podlega ciągłej ewolucji. Potwierdzają to również badania w grupie studentów i pracowników. Uczelnie, w tym obszar umiędzynarodowienia, reagują na otoczenie, sytuację geopolityczną.
7. Wyniki statystyczne również potwierdzają, że występuje zróżnicowanie między uczelniami we wskazaniach, które obszary internacjonalizacji cechowały się największymi zmianami.
8. Mając na uwadze traktowanie przez uczelnie umiędzynarodowienia w zróżnicowany sposób (wnioski 4-7), ważne jest uwzględnianie w badaniach oceny internacjonalizacji w odniesieniu nie tylko wszystkich cech ją charakteryzujących, ale dodatkowo względem cech priorytetowych czy tych, których znaczenie się zmienia.

9. Wyniki badań potwierdzają, że uczelnie osiągają inne wyniki jakościowe względem indywidualnych cech priorytetowych oraz względem cech, których znaczenie w ich postrzeganiu wzrasta. Oceny jakości względem cech priorytetowych są istotnie wyższe od ocen cech niepriorytetowych. Średnie oceny są również wyższe dla cech, które zyskały na znaczeniu. Badania nie potwierdziły z kolei, że uczelnie osiągają inne wyniki efektywnościowe względem cech wskazanych jako priorytetowe.
10. Istotną wartość informacyjną o internacjonalizacji może dostarczyć badanie umiędzynarodowienia w poszczególnych etapach rozwoju, dojrzałości umiędzynarodowienia. Wynika to z faktu odmiennych priorytetów dla poszczególnych uczelni w rozwoju umiędzynarodowienia. Dla jednej uczelni kluczowe mogą być np. mobilności studentów i pracowników, które to aktywności kwalifikowane są do etapu pierwszego, dla innej uczelni z kolei kluczowa będzie internacjonalizacja nauki i komercjalizacja badań, odpowiadająca etapowi piątemu (szerzej, tab. 29). Wyniki badań pokazują, że występują różnice w poszczególnych etapach, zarówno pod względem jakości, jak i efektywności umiędzynarodowienia. Uczelnie zajmują różne pozycje w rankingu.
11. Można wskazać zależność między poziomem rozwoju gospodarczego danego kraju wyrażonego wskaźnikiem PKB per capita, według parytetu siły nabywczej a osiąganą pozycją uczelni w rankingu/uszeregowaniu pod względem efektywności jak i jakości. Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że procentowo najwięcej uczelni z Wielkiej Brytanii znajduje się w pierwszej dziesiątce zarówno pod względem efektywności jak i jakości. Jednocześnie Wielka Brytania ma najwyższy średni wskaźnik PKB za lata 2019-21.
12. W celu uzyskania przekrojowych badań dotyczących umiędzynarodowienia istotne jest uwzględnianie w badaniu szerszej społeczności akademickiej. Wyniki uzyskane w badaniu pokazują, że zajmowane pozycje w rankingu względem jakości umiędzynarodowienia wynikające z ocen liderów w porównaniu do pozycji wynikających z ocen studentów i pracowników są zróżnicowane. Słaba jest również wartość współczynnika korelacji rang Spearmana między pozycjami wynikającymi z ocen liderów oraz studentów i pracowników. Badanie różnych grup respondentów pozwala uzyskać pełniejszą, reprezentującą różne środowiska ocenę internacjonalizacji uczelni.
13. Podkreślana jest zarówno przez studentów jak i pracowników potrzeba realizacji wielu aktywności międzynarodowych oferowanych przez uczelnię, zwiększania skali tych aktywności, większej intensywności oraz dostępności oferty. Może być to potwierdzeniem potrzeby badania umiędzynarodowienia w kategorii ilościowej. Konstrukcja badań powinna uwzględniać możliwość wskazania przez uczelnie osiągnięć w internacjonalizacji

wyrażonych w liczbach, jak np. liczba specjalności studiów w językach obcych, liczba studentów cudzoziemców, liczba zagranicznych uczelni partnerskich czy liczba międzynarodowych publikacji naukowych.

14. Zauważalne jest wskazywanie przez studentów możliwości wynikających z internacjonalizacji charakterystycznych dla wymiaru czwartego czyli wyników internacjonalizacji (są to rezultaty końcowe internacjonalizacji, takie jak np. wpływ na studentów, ich postawy, umiejętności, kariery zawodowe na rynku pracy itp.) w odniesieniu do celów umiędzynarodowienia. Większość studentów mocno akcentowała fakt, że umiędzynarodowienie powinno prowadzić do podniesienia ich kompetencji i osiągnięcia konkurencyjnej pozycji na rynku pracy, kariery zawodowej, możliwości zdobycia dobrej pracy w środowisku międzynarodowym. Świadczy to o potrzebie koncentracji badania umiędzynarodowienia w wymiarze czwartym, tj. wynikach internacjonalizacji, gdzie w obecnie stosowanych analizach istnieje pewna luka badawcza.
15. Opracowano metodykę badania, która przybliży możliwość oceny wyników internacjonalizacji. W pracy zaproponowano nowe podejście i próbę badania umiędzynarodowienia w zakresie oceny jego wyników. W tym celu przeprowadzono analizę jednocześnie według kryterium efektywności i kryterium jakości, a następnie obliczono współczynnik korelacji między tymi zmiennymi. Jego dodatnia wartość pozwala wnioskować, że średnio wraz ze wzrostem wartości miar rozwoju liczonych według kryterium efektywności rosną wartości miar rozwoju liczonych według kryterium jakości. Można także znaleźć pewne rozwiązanie (patrz wzór 10) pomagające sklasyfikować i wskazać uczelnie, które z większym sukcesem będą osiągały cele w wymiarze wyników internacjonalizacji.

Ze względu na dobór próby, wniosków z części empirycznej pracy nie można uogólnić dla wszystkich uczelni w badanych krajach. W sposób reprezentatywny opisują one sytuację badanych uczelni i w tym zakresie stanowiły podstawę do wyciągnięcia wniosków z badań.

Kończąc rozważania podjęte w niniejszej pracy, należy stwierdzić, że oryginalny wkład rozprawy pozwala na pogłębienie wiedzy z zakresu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego i jej oceny, w tym oceny komparatystycznej uczelni reprezentujących trzy kraje: Polskę, Ukrainę i Wielką Brytanię. Praca przyczynia się do postępu w stosunku do istniejących badań, w których poszukiwane są innowacyjne podejścia do badania umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Należy jednocześnie podkreślić, że wyniki pracy nie wyczerpują całokształtu problematyki związanej z pomiarem umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego.

Końcowy wniosek przedstawiony w pracy dotyczy dalszych zaleceń badawczych. Podsumowanie wynikające z materiału empirycznego w części zawierającej pytania otwarte

pozwała zauważyć, że w wybranych obszarach umiędzynarodowienia wskazywane są przez respondentów (liderów, pracowników i studentów) nowe, pożądane aktywności, wyzwania, cele i możliwości w obszarze umiędzynarodowienia. Jako przykłady można podać: digitalizację procesu dydaktycznego i międzynarodowe nauczanie hybrydowe, realizację mobilności wirtualnych czy zagrożenia militarne i konflikty zbrojne oraz wynikające z nich emigracje studentów. Potwierdza to ciągły rozwój i zmiany w obszarze umiędzynarodowienia, jednocześnie pozostawiając pole i potrzebę do dalszych badań i ich uszczegółowienia. Zaproponowana metodyka badawcza może być stosowana do pomiaru efektywności i jakości umiędzynarodowienia w innych uczelniach. Wyniki pracy można traktować w charakterze aplikacyjnym. Jako propozycję doskonalenia badań w tym obszarze autor postuluje przeprowadzenie badania efektywności i jakości internacjonalizacji z zastosowaniem zaprezentowanej metodyki badawczej na większej próbie badawczej, liczbie krajów i uczelni. Niewątpliwie cenne wyniki mogą dostarczyć badania uczelni reprezentujących inne kraje, leżące również na innych kontynentach, o różnych systemach politycznych, poziomie demokracji, innej kultury.

BIBLIOGRAFIA

1. A. Olechnicka, W. Pander, A. Płoszaj, K. Wojnar, *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*, Raport badania EGO – Evaluation for Government Organizations S.C., Politechnika Warszawska, Warszawa 2010.
2. A.-M. Sandström, R. Hudson, *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018.
3. Aarts H., *The public good, the global market and global development problems: the many challenges facing higher education institutions*, w: *Democratising knowledge for global development: the role of European higher education institutions*, EAIE 2011.
4. Adamczyk M. i in., *8 zasad zarządzania*, <https://centrum.jakosci.pl/podstawy-jakosci,8-zasad-zarzadzania.html>, za: PN-EN ISO 9001:2009 System zarządzania jakością. Wymagania. (dostęp: 20.12.2020).
5. Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E., *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2009.
6. Altbach P.G., Night J., *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*, "Journal of Studies in International Education" 2007, nr 3/4.
7. American council on education, *Mapping internationalization on U.S. campuses*, <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Mapping-Internationalization-on-U-S-Campuses.aspx>, (dostęp: 10.03.202).
8. Astiz M. F., *Diverse Perspectives on the Global-Local Analysis in Comparative Education Research*, w: M. F. Astiz, M. Akiba (red.) *The Global and the Local, Diverse Perspectives in Comparative Education*, The world council of comparative education societies, Sense Publishers, Rotterdam 2016.
9. Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2013.
10. Barber M., Donnelly K., Rizvi S., *An avalanche is coming, Higher education and the revolution ahead*, The Institute for Public Policy Research, Londyn 2013.
11. Beelen J. i in., *Guide of Good Practices Tempus Corinthiam - Part I Quality of Internationalisation*, European Commission, 2013.
12. Beelen J., Jones E., *Redefining Internationalization at Home*, w: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott, *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer International Publishing, 2015.
13. Beerkens E. i in., *Indicator Projects on Internationalisation - Approaches, Methods and Findings*, European Commission - A report in the context of the European project "Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation" (IMPI), 2010.
14. Biały K., *Przemiany współczesnego uniwersytetu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
15. Bischof L., Punco P., *Quality Assurance in International Cooperation and Development Projects in Higher Education*, "Internationalisation of Higher Education" 2015, nr 1.

16. Błażejowski M. i Michalik J., *Badanie satysfakcji jako pomiar jakości usług edukacyjnych*, w: J. Dziadkowiec i T. Sikory (red.), *Wybrane aspekty zarządzania jakością usług*, Wydawnictwo Naukowe PTTŻ, Kraków 2015.
17. Borowiec J., *Globalizacja cykli koniunkturalnych na przykładzie Unii Europejskiej, strefy euro, Stanów Zjednoczonych i Japonii*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 226.
18. Brajkovic L., *Mapping Internationalization Worldwide: Selected Surveys and Research*, w: *Mapping Internationalization Globally: National Profiles and Perspectives*, “International Briefs for Higher Education Leaders” American Council on Education 2018, nr 7.
19. Brandenburg U., Laeber L., *How do HEIs Measure Internationalisation Today? Analysis of User Profiles in the IMPI Toolbox*, „Internationalisation of Higher Education” 2015, nr 2.
20. Bugaj J. M., *Budowanie proaktywnej strategii rozwoju uniwersytetu*, „Prace naukowe uniwersytetu ekonomicznego we Wrocławiu ,Strategie. Procesy i praktyki” 2016, nr 420.
21. Cerna L., *The Internationalisation of Higher Education: Three European Universities in Comparative Perspective*, “University of Oxford Working Paper”, nr 114, Centre on Migration, Policy and Society 2014, za: F. Hénaud, L. Diamond, D. Roseveare, *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*, OECD Higher Education Programme 2012.
22. Chang D.-F., Lin N.-J., *Applying CIPO indicators to examine internationalization in higher education institutions in Taiwan*, “International Journal of Educational Development” 2018, nr 63.
23. Chen S., *Using Quality Function Deployment to Plan Curricula in Higher Education*, w: *The Journal of Human Resource and Adult Learning Vol. 3, Num. 2*, 2007.
24. Chmielecka E., *Edukacja dla przyszłości – jak ocenić jej jakość?*, w: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2019.
25. Chmielecka E., *Proces boloński – to już 20 lat!*, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2019/09/proces-bolonski-to-juz-20-lat/> (dostęp: 15.06.2020).
26. Claeys-Kulik A.-L., Ekman Jørgensen T., Stöber H., *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions*, European University Association, Bruksela 2019.
27. Coelen R. J., *The Internationalisation of Higher Education, 2.0*, Stenden University of Applied Sciences, Inaugural Lecture 2013.
28. Coelen R. J., *The Internationalisation of Higher Education, 2.0*, Stenden University of Applied Sciences, Inaugural Lecture 2013, za: B. Leask, *Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students*, “Journal of Studies in International Education” 13 (2).
29. Craciun D., *Topic modelling, A novel method for the systematic study of higher education internationalization policy*, w: D. Proctor, L. E. Rumbley (red.) *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education, Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice*, Routledge, New York 2018.
30. Crosier D., *Modernizacja szkolnictwa wyższego: plan dla Europy* w: M. Górowska-Fells (red.), *Zrozumieć edukację w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017.

31. Czaplńska A., *Edukacja globalna*, w: A. Bąkiewicz, U. Żuławska (red.), *Rozwój w dobie globalizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010.
32. De Winter U., *Instruments*, w: U. DeWinter, *Internationalisation and quality assurance: goals, strategies and instruments*, European Association for International Education, Amsterdam 1996.
33. De Wit H., *Globalization and Internationalization of Higher Education*, "Universitat Oberta de Catalunya" 2011, nr 2.
34. De Wit H., *Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment, trends and issues*, The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders, 2010.
35. De Wit H., *Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment*, w: *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*, Centre for Applied Research on Economics & Management - School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam 2011.
36. H. de Wit, *Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach*, "Journal of International Students" 2020, vol. 10.
37. De Wit H., *Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment*, za: M. Joris, Hoe en waarom van de indicatorenlijst, Belgium 2008, w: *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*, Centre for Applied Research on Economics & Management - School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam 2011.
38. De Wit H., *The Quality of internationalisation of Higher Education in Europe: Towards a European Certificate*, Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders, Amsterdam 2010.
39. Deardorff D. K., Van Gaalen A., *Outcomes Assessment in the Internationalization of Higher Education*, w: D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, T. Adams, *The SAGE Handbook of International Higher Education*, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, 2012.
40. Deardorff D., Pysarchik D. T., Yun Z.-S., *Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation*, w: H. de Wit (red.), *Measuring success in the internationalisation of higher education*, the European Association for International Education (EAIE), Amsterdam 2009.
41. Del Carmen Bas M., Boquera M., Carot J. M., *Measuring internationalization performance of higher education institutions through composite indicators*, Conference Paper, Valencia 2017.
42. Domańska A., *Synchronizacja cykli koniunkturalnych - wybrane zagadnienia metody analizy empirycznej*, „Optimum: studia ekonomiczne” 2013, nr 3.
43. Dworak E., *Mierzenie gospodarki opartej na wiedzy w krajach Unii Europejskiej*, w: E. Dworak i in. (red.) *Gospodarka oparta na wiedzy, innowacyjność i rynek pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
44. Dybaś-Stronkowska M., *Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, w: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2019.
45. Dymyt M., *Innowacje w procesie umiędzynarodowienia szkół wyższych*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej – Organizacja i zarządzanie” 2018, nr 131.

46. Dymyt M., *Pomiar umiędzynarodowienia szkół wyższych*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej – Organizacja i zarządzanie” 2018, nr 132.
47. Dziedziczak – Foltyn A., *Strategie uczelniane – antycypacja, translacja czy pseudokonformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego?*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą, dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011.
48. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie*, Raport Eurydice, Bruksela 2014.
49. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *The European Higher Education Area in 2018*, Brussels 2018.
50. Elkin G., Devjee F., Farnsworth J., *Visualising the “internationalisation” of universities*, “International Journal of Educational Management” 2005, nr 4.
51. Encyklopedia zarządzania, https://mfiles.pl/pl/index.php/Badania_por%C3%B3wnawcze, (dostęp: 15.04.2020).
52. Engel L., Sandström A.-M., Van der Aa R., Glass A., *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe*, European Association for International Education, Amsterdam 2015.
53. Engel L., Sandström A.-M., Van der Aa R., Glass A., *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe*, European Association for International Education, Amsterdam 2015, za: P.G. Altbach, *The Complexity of Higher Education: A Career in Academics and Activism*. In vol. 29 of *Higher education: Handbook of theory and research*, the Netherlands: Springer, 2014.
54. Engel L., Sandström A.-M., Van der Aa R., Glass A., *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe*, European Association for International Education, Amsterdam 2015.
55. Engel L., Sandström A.-M., Van der Aa R., Glass A., *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (executive summary)*, European Association for International Education, Amsterdam 2015.
56. Erkol A., *Measuring Internationalization of Higher Education Institutions: Selecting Appropriate Criteria*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.) *Czas Internacjonalizacji II, perspektywy, priorytety, projekty*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2017.
57. Ernst & Young Business Advisory, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010.
58. Ertl H., *European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?*, Department of Educational Studies, University of Oxford, 2006.
59. European Association for International Education, *Looking to the future, How internationalisation research can keep up with the pace of globalisation*, Amsterdam 2019.
60. European Association for International Education, *Measuring success, Gauging progress in internationalisation*, Amsterdam 2019.
61. European Commission, *Assessment of The Europe 2020 Strategy*, Brussels 2019.
62. European Commission, *Communication from the commission to the European Parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions on a European strategy for universities*, Strasbourg 2022.
63. European Commission, *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*, Publications Office of the European Union, Brussels 2011.

64. European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*, Brussels 2013.
65. European Commission/EACEA/Eurydice, *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2016*, Luxembourg 2016.
66. European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018.
67. European Union, Communication from The Commission, *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011.
68. European Union, *The EU’s 2021-2027 long-term Budget and NextGenerationEU, facts and figures*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2021.
69. Frączkiewicz – Wronka A., *Założenia i charakterystyka podstawowych elementów Strategii Lizbońskiej w dziedzinie edukacji*, w: S. Szczurkowska, M. Łopociński (red.), Europejski wymiar edukacji w świetle projektu Obser-Erasmus, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2007.
70. Frankowicz M., *Razem czy osobno? Wartość dodana partnerstw międzynarodowych w obszarze edukacji i szkoleń*, w: R. Krąpiec (red.), Siła partnerstw strategicznych, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
71. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Szkolnictwo wyższe w Europie 2010: Wpływ Procesu Bolońskiego*, Warszawa 2011.
72. Furmanek W., *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
73. Furmanek W., *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, za: M. Kwitek, Nowe konteksty myślenia o edukacji w Europie Środkowej: przykład globalizacji, Warszawa 2004, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
74. Gao Y., A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries, “Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne” 2017, nr 76.
75. Gao Y., Constructing internationalisation in flagship universities from the policy-maker’s perspective, “Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne” 2014, nr 70.
76. Gerlach J., Gil M., *Efektywność przedsiębiorstwa w teorii ekonomii – która z definicji najlepiej oddaje istotę zagadnienia?*, „Współczesne Problemy Ekonomiczne”, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2018, nr 2, za: T. Lubińska (red.) Nowe zarządzanie publiczne – skuteczność i efektywność, Difin, Warszawa 2009.
77. Gerlach J., Gil M., *Efektywność przedsiębiorstwa w teorii ekonomii – która z definicji najlepiej oddaje istotę zagadnienia?*, „Współczesne Problemy Ekonomiczne”, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2018, nr 2.
78. Gerlach J., Gil M., *Efektywność przedsiębiorstwa w teorii ekonomii – która z definicji najlepiej oddaje istotę zagadnienia?*, „Współczesne Problemy Ekonomiczne”, Zeszyty naukowe Uniwersytetu

- Szczecińskiego 2018, nr 2, za: T. Dudycz (red.), *Efektywność funkcjonowania szkół wyższych*, Politechnika Wroclawska, Wrocław 2008.
79. Geryk M., *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Oficyna wydawnicza – Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2012.
 80. Głodziński E., *Efektywność ekonomiczna - dylematy definiowania i pomiaru*, „Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej” 2014, nr 1919.
 81. Goranczewski B., *Zarządzanie jakością w uczelni wyższej. Ujęcie holistyczne*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą, dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011.
 82. Górniak J. (red.), *Diagnoza szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III*, FRP, KRASP, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2015.
 83. Green M. F., *Measuring and Assessing Internationalization*, NAFSA: Association of International Educators 2012.
 84. Green M., *Universities must be clear and honest about internationalisation*, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2012041114440954>, (dostęp: 15.04.2021).
 85. Grupa wysokiego szczebla do spraw modernizacji szkolnictwa wyższego, *Podnoszenie jakości nauczania i uczenia się w szkołach wyższych w Europie - Sprawozdanie dla komisji europejskiej*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013.
 86. Haberla M., Bobowski S., *Od uniwersytetu średniowiecznego do uniwersytetu trzeciej generacji*, w: *Integracja i kryzysy na lokalnych i globalnych rynkach we współczesnym świecie*, „Prace naukowe uniwersytetu ekonomicznego we Wrocławiu” 2013, nr 315, Wrocław 2013.
 87. Heinze T., Knill Ch., *Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence*, “Higher Education” 2008, Vol. 56.
 88. Helms R. M., Brajkovic L., Rumbley L. E., *National Policies for Higher Education Internationalisation*, “Internationalisation of Higher Education” 2016, nr 3.
 89. Helms R. M., Rumbley L. E., Brajkovic L., Mihut G., *Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs*, American Council on Education – Centre for Internationalization and Global Engagement, 2015.
 90. Hendzel D., *Szkoła wyższa jak organizacja oparta na wiedzy*, w: *Uczelnia oparta na wiedzy*, (red.) T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Warszawa 2005.
 91. Highlights of the OECD Skills Strategy, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*, OECD 2012.
 92. Hryniewicka-Filipkowska W., *Jakość w polskim szkolnictwie wyższym. Uwagi w kontekście umiędzynarodowienia*, Wydział Prawa Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017.
 93. Hudzik J. K., *Comprehensive Internationalization*, NAFSA: Association of International Educators, Washington 2011.
 94. Hudzik J. K., *Measuring outcomes from institutional comprehensive internationalization*, w: J. K. Hudzik, *Comprehensive Internationalization*, Routledge, New York 2015.
 95. Hudzik J. K., *Outcome Assessment of Higher Education Internationalization: A Guide for Design and Steps to Begin*, “Internationalisation of Higher Education” 2015, nr 2.

96. Hudzik J. K., Stohl M., *Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalisation*, w: H. de Wit (red.), *Measuring success in the internationalisation of higher education*, the European Association for International Education (EAIE), Amsterdam 2009.
97. Hunter F., *European Universities: Victims or agents of change?* w: *Internationalization revisited: New dimensions in the internationalization of higher education*, Centre for Applied Research on Economics and Management, Amsterdam 2011.
98. Hunter F., *European universities: Victims or agents of change?*, za: P. Scott, *The Globalization of Higher Education*, Buckingham. Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1998, w: *Internationalisation revisited: new dimensions in the internationalisation of higher education*, Centre for Applied Research on Economics and Management, Amsterdam 2011.
99. Hunter F., *Internationalisation as a Lever for Change: The Case of Italy*, w: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott, *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer International Publishing, 2015.
100. I-graduate, *Internationalisation, Overcoming inertia and evolving institutions' level of internationalisation to meet the need for better global graduates*, <https://www.i-graduate.org>, (dostęp: 10.06.2022).
101. International Association of Universities, *Internationalization*, <https://www.iau-aiu.net/Internationalization>, (dostęp: 20.03.2021).
102. International Monetary Fund, *World Economic Database*, <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2022/April/select-country-group>, (dostęp: 15.07.2022).
103. Internetowy Podręcznik Statystyki StatSoft: https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fgo_search.html%3Fq%3D, (dostęp: 1.08.-30.09.2022).
104. Jakubowska A., Rosa A., *Znaczenie szkolnictwa wyższego w rozwoju „gospodarki opartej na wiedzy*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011.
105. Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, za: D. Green (red.), *What is Quality in Higher Education?*, London Society for Research in Higher Education, 1994, w: W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska, Kraków 2010.
106. Jelonek M., Skrzyńska J., *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, w: W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym, metody, narzędzia, dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska, Kraków 2010.
107. Jones E., Brown S., *Contextualising international Higher Education*, w: E. Jones, S. Brown, *Internationalising Higher Education*, Routledge, London 2007.
108. Julkowski B., *Problematyka oceny efektywności szkolnictwa wyższego*, „Gospodarka, rynek, edukacja” Politechnika Gdańska 2014, nr 3, za: T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Warszawa 1978.
109. Julkowski B., *Problematyka oceny efektywności szkolnictwa wyższego*, „Gospodarka, rynek, edukacja” Politechnika Gdańska 2014, nr 3.

110. Julkowski B., *Problematyka oceny efektywności szkolnictwa wyższego*, „Gospodarka, rynek, edukacja” Politechnika Gdańska 2014, nr 3, za: J. Jabłeczka, *Szkolnictwo wyższe: ocenianie, wskaźniki osiągnięć – przegląd problematyki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1995, nr 5.
111. Jurowska A., Krzeczowska M., Piekoszewski W., Jurowski K., *Wybrane aspekty procesu bolońskiego w Polsce na przykładzie Uniwersytetu Jagiellońskiego w Warszawie*, w: T. Wawak, J. F. Jacko (red.), *W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
112. Kasprzyk B., Fura B., Wojnar J., *Pomiar realizacji kluczowych obszarów Strategii Europa 2020 w krajach UE-28*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2016.
113. Klemenčič M., *Internationalisation of Higher Education in the peripheries*, “Internationalisation of Higher Education” 2015, nr 3.
114. Knight J., *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*, Sense Publishers, Rotterdam 2008.
115. Kojs W., *Prakseopedagogiczny wgląd w wybrane zagadnienia edukacji, gospodarki i globalizacji*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
116. Kołodko G. W., *Od szoku do terapii, Ekonomia i polityka transformacji*, Poltext, Warszawa 1999.
117. Kowal W., *Skuteczność i efektywność - zróżnicowane aspekty interpretacji*, „Organizacja i kierowanie”, Komitet Nauk Organizacji i Zarządzania PAN, nr 4 (157), Warszawa 2013.
118. Kowalewski G., *Wielowymiarowa analiza porównawcza*, w: J. Dziechciarz (red.) *Ekonometria, Metody, przykłady, zadania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2012.
119. Kraśniewski A., *Proces Boloński, to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
120. Kraśniewski A., *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2006.
121. Kwiatkowski S. M., *Kompetencje przyszłości*, w: *Kompetencje przyszłości*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018.
122. Kwiek M., *Umiędzynarodowienie badań naukowych i widzialność polskiej nauki w świecie*, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM, Poznań 2019.
123. LeBeau L. G., *A Process Approach to Internationalization – Utilizing De Wit’s Internationalization Circle (Modified Version) for Internationalization Planning*, “International Research and Review” 2018, nr 2.
124. Leja K., *Uniwersytet, strategia, efektywność, jakość*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2002.
125. Lewis R. D., *The Cultural Imperative, Global Trends in the 21st Century*, Nicholas Brealey Publishing, London 2007.
126. Lewis R., *Quality Assurance in Higher Education – Its Global Future*, w: *Higher Education to 2030, Volume II, globalization*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD 2009.
127. Lewowicki T., *Gospodarka i edukacja – relacje dawne i nowe, Perspektywa pedagogiczna*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

128. Łobos K., Puciato D., *Koncentracja na priorytetach*, w: Dekalog współczesnego zarządzania, Difin SA, Warszawa 2013.
129. Łobos K., Puciato D., *Niematerialne determinanty konkurencyjności*, w: Dekalog współczesnego zarządzania, najnowsze nurty, koncepcje, metody, Difin SA, Warszawa 2013.
130. Lubbe A., *Globalizacja i regionalizacja we współczesnej gospodarce światowej*, w: A. Bąkiewicz, U. Żuławska (red.), *Rozwój w dobie globalizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010.
131. M. du Valla (red.), Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym, *Modele zarządzania uczelniami w Polsce*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011.
132. Maliszewski T., *Jak wykreować sukces uczelni, budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015.
133. Maliszewski T., *Jak wykreować sukces uczelni*, Warszawa 2015, za: D. Antonowicz, Uniwersytet przyszości: Wyzwania i modele polityki, Warszawa 2005.
134. Maliszewski T., *Strategiczne zarządzanie uczelniami, czyli synteza rzemiosła i sztuki. Kluczowe obszary zarządzania – interakcja z otoczeniem konkurencyjnym – perspektywa rozwoju*, w: Ł. Sułkowski, J. Górniak (red.), *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
135. Marginson S., Van der Wende M., *Europeanisation, International Rankings and Faculty Mobility: Three Cases in Higher Education Globalisation*, w: Higher Education to 2030, Volume II, globalization, Centre for Educational Research and Innovation, OECD 2009.
136. Marginson S., Van der Wende M., *Globalisation and Higher Education*, OECD Education Working Papers, nr 8, 2007.
137. Marginson S., Van der Wende M., *The New Global Landscape of Nations and Institutions*, w: Higher Education to 2030, Volume II, globalization, Centre for Educational Research and Innovation, OECD 2009.
138. Mazurek G., *Zarządzanie uczelniami międzynarodową – perspektywa krajowa – Akademia Leona Koźmińskiego*, w: B. Siwińska, M. Zimnak (red.), *Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2016.
139. Mazurek M., *Współczesne trendy w globalnej edukacji i ich wpływ na umiędzynarodowienie szkół wyższych – wybrane aspekty*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.), *Czas Internacjonalizacji II, Perspektywy, Priorytety, Projekty*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2017.
140. Mierzejewska B., Płoszajski P., *Wiedza jako źródło przewagi konkurencyjnej uczelni*, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.) *Uczelnia oparta na wiedzy*, Fundacja Promocji i akredytacji kierunków ekonomicznych, Warszawa 2005.
141. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015-2030*, Warszawa 2015.
142. Niemiec A., *Możliwość zastosowania analizy istotności-osiągnięć w identyfikacji i ewaluacji zestawu kluczowych mierników dokonania (KPIs)*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2015, nr 77, za: J.A. Martilla, J.C. James Importance-Performance Analysis, „Journal of Marketing” nr 41, 1977.
143. Niemiec A., *Możliwość zastosowania analizy istotności-osiągnięć w identyfikacji i ewaluacji zestawu kluczowych mierników dokonania (KPIs)*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2015, nr 77.

144. Night J., *Internationalization: New Developments and Unintended Consequences*, w: W. Martyniuk (red.), *Internacjonalizacja studiów wyższych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011.
145. Niklewicz-Pijaczyńska M., *Od koncepcji gospodarki opartej na wiedzy do nowej strategii rozwoju UE 2020*, w: *Globalizacja, europejska integracja a kryzys gospodarczy*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, 2011.
146. OECD - Centre for Educational Research and Innovation, *Higher Education to 2030, "Globalization"* 2009, nr 2.
147. Olechnicka A. i in. , *Raport z badania: Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*, Warszawa 2010, za: K. Pawłowski, *Studies on Higher Education Rediscovering higher education in Europe. Studies on Higher Education*, Bukareszt 2004.
148. Olechnicka A., W. Pander, A. Płoszaj, K. Wojnar, *Analiza strategii, modeli działania oraz ścieżek ewolucji wiodących szkół wyższych na świecie*, Politechnika Warszawska, Warszawa 2010, za: J. Salmi, *The Challenge of Establishing World-Class Universities, "Higher Education Policy Directions"*, nr 11. Washington DC: World Bank, 2009.
149. Olson C. L., Green M. F., Hill B. A., *Building a Strategic Framework for Comprehensive Internationalization*, American Council on Education, Washington 2005.
150. Organisation for Economic Co-operation and Development, *Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD Publications, Paris 1999.
151. Oronowicz M., *Jakość w szkolnictwie wyższym*, <https://www.jakosc.biz/jakosc-szkolnictwie-wyzszym-wybrane-problemy/> (dostęp: 15.12.2020).
152. Ostasiewicz S., Rusnak Z., Siedlecka U., *Statystyka elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2011.
153. Pabian A., *Rynkowa orientacja szkół wyższych w Polsce – uwarunkowania, wyznaczniki, prawidłowości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2016.
154. Pachocki M., *Mobilność kluczem do kariery? Raport z badania losów uczestników zagranicznych staży i praktyk zawodowych*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
155. Parsons Ch., Söderqvist M., *Effective strategic management of internationalisation*, EAIE Occasional Paper 18, Drukkerij Raddraaier, Amsterdam 2005.
156. Pater R., *Zapotrzebowanie na umiejętności na rynku pracy i w przestrzeni życia społecznego w Polsce*, „Edukacja” 2019, nr 2, Instytut Badań Edukacyjnych.
157. Pawłowski K., *Wyzwania konkurencji dla polskiego szkolnictwa wyższego w nadchodzącej dobie internacjonalizacji*, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacji Przedsiębiorczości, Łódź 2006.
158. Piasecka A., *Postrzeganie efektywności w szkołach wyższych w warunkach społeczeństwa informacyjnego*, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy” 2013, nr 32.
159. Piotrowska D. i Saryusz-Wolski T., *Rewolucja 4.0 i jej wyzwania dla kształcenia w szkołach wyższych*, w: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2019.

160. Pluta – Olearnik M., *Koncepcja Life Long Learning – wyzwanie dla kształcenia na poziomie wyższym*, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.) Uczelnia oparta na wiedzy, Fundacja Promocji i akredytacji kierunków ekonomicznych, Warszawa 2005.
161. Pluta-Olearnik M., *Usługi kształcenia na poziomie wyższym – modele i czynniki rozwoju*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej” 2015, nr 49.
162. Polak M., *Internationalization in Higher Education – From Ad Hoc to Maturity*, Warsaw University of Technology, Warsaw 2017.
163. Polus D., *Znaczenie jakości w świadczeniu usług edukacyjnych*, w: J. Dziadkowiec i T. Sikory (red.), Wybrane aspekty zarządzania jakością usług, Wydawnictwo Naukowe PTTŻ, Kraków 2015, za: MacMamus J., J., Hutchinson I., TQM in Service Design, Managing Servis Quality, Vol. 6, no.1, 1996.
164. Polus D., *Znaczenie jakości w świadczeniu usług edukacyjnych*, za: Edvardsson B., Research and concepts. Service quality improvement, Managing Service Quality, 1998, Vol. 8, no. 2, w: J. Dziadkowiec i T. Sikory (red.), Wybrane aspekty zarządzania jakością usług, Wydawnictwo Naukowe PTTŻ, Kraków 2015.
165. Popowska M., *Internacjonalizacja uczelni wyższych na świecie i jej atrybuty a polska rzeczywistość*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2015.
166. Poradnik Naukowiec, <https://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka> , (dostęp: 20.09.2022).
167. Próchnicka M., Tutko M., *Doskonalenie wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia w szkołach wyższych*, za: Hamrol A., Zarządzanie jakością z przykładami, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, w: J. Dziadkowiec i T. Sikory (red.), Wybrane aspekty zarządzania jakością usług, Wydawnictwo Naukowe PTTŻ, Kraków 2015.
168. Prokopowicz P., Kocór M., Szczucka A., Antosz P., *Raport z badania pracodawców obszarze zarządzania kapitałem ludzkim; Bilans Kapitału Ludzkiego*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2018.
169. Przytuła S., *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – implikacje dla polskiej nauki*, w: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
170. Przytuła S., *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – implikacje dla polskiej nauki*, za: P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley, Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, Paris 2009, w: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
171. Przytuła S., *Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego – implikacje dla polskiej nauki*, za: M. Popowska, Internacjonalizacja uczelni wyższych na świecie i jej atrybuty a polska rzeczywistość, „Horyzonty Wychowania” 2016, nr 15 (35), w: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
172. Puciato D., Goranczewski B., Łoś A., *Wybrane instrumenty zarządzania jakością kształcenia w szkołach wyższych na przykładzie Politechniki Opolskiej*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), Zarządzanie szkołą wyższą, dylematy i wyzwania, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011.
173. Pyszka A., *Istota efektywności. Definicje i wymiary*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 230.

174. Pyszka A., *Istota efektywności. Definicje i wymiary*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 230, za: T. Kafel, B. Ziębicki, Wymiary i kryteria oceny efektywności organizacji pozarządowych, Nowy Sącz 2009.
175. Raport Eurydice, *Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruksela 2014.
176. Ratajczak S., *Jakość kształcenia w szkołach wyższych w perspektywie interesariuszy*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza, 2012.
177. Romanowska M. i Macioł S., *Wybrane czynniki konkurencyjności uczelni na rynku edukacji wyższej*, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006.
178. Rostańska E., Wójcik K., *Edukacyjne obszary globalizacji – perspektywy i bariery*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
179. Sandström A.-M., Hudson R., *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)*, European Association for International Education, Amsterdam 2018.
180. Sandström A.-M., Hudson R., *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe, Signposts of success*, European Association for International Education, Amsterdam 2019.
181. Sandström A.-M., Hudson R., *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition), Signposts of success*, European Association for International Education, Amsterdam 2019, za: E. Beerkens i in., *Indicator Projects on Internationalisation: Approaches, Methods and Findings*, CHE Consult, Gütersloh 2010.
182. Sandström A.-M., Hudson R., *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe, Signposts of success*, European Association for International Education, Amsterdam 2019.
183. Sandström A.-M., Rumbley L. E., *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition), Money matters*, European Association for International Education, Amsterdam 2019.
184. Sandström A.-M., Weimer L., *The EAIE Barometer: International strategic partnerships*, European Association for International Education, Amsterdam 2018
185. Sawiński Z., *Propozycja globalnego spojrzenia na badania w edukacji*, w: M. Magdalena Górowska-Fells (red.) *Zrozumieć edukację w Europie, 20 lat EURYDICE w Polsce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017.
186. Secretary-General of the OECD, *Better Skills Better Jobs Better Lives - Highlights of the OECD Skills Strategy*, OECD 2012.
187. Siwińska B., *Uniwersytet ponad granicami*, internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014, za: M. Van der Wende (ed.), *National policies for internationalization of higher education in Europe*, Stockholm 1997.
188. Siwińska B., *Uniwersytet ponad granicami*, internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014, za: J.A. Mestenhauer, J.B. Ellingboe (ed.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus*, Phoenix 1998.
189. Siwińska B., *Uniwersytet ponad granicami*, internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2014.

190. Siwiński W., *Międzynarodowe rankingi akademickie – dokąd zmierzają*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.) *Czas Internacjonalizacji II, perspektywy, priorytety, projekty*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2017.
191. Skrzypek E., *System zapewnienia jakości*, w: *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Słownik Tematyczny, (red.) M. Wójcicka, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001.
192. Skrzypek E., *Uwarunkowania efektywności organizacyjnej w nowoczesnej ekonomii*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie” 2013, nr 47.
193. Skrzypek E., *Uwarunkowania efektywności organizacyjnej w nowoczesnej ekonomii*, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie 2013, nr 47, za: T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
194. Słomczyński K. M., *Typologia międzykrajowych badań porównawczych a kluczowe problemy metodologiczne*, „Studia socjologiczne” 2011, nr 200, Polska Akademia Nauk.
195. Sulmicka M., *Strategia "Europa 2020" - postlizbońska polityka rozwoju Unii Europejskiej*, „Polityka gospodarcza w świetle kryzysowych doświadczeń”, nr 85, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2011.
196. Szarucki M., *Metodyka analizy porównawczej w badaniach międzynarodowych*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2010, nr 827.
197. Szarucki M., *Metodyka analizy porównawczej w badaniach międzynarodowych*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2010, nr 827, za: J.L.C. Cheng, *The Role of Cross-national Research in Organizational Inquiry: A Review and Proposal*, Academy of Management Proceedings 1984.
198. Szczepańska K., *Zasady zarządzania jakością*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2018.
199. Szostek A., (red.), *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część II*, FRP, KRASP, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2015.
200. Szromnik A., *Uczelnia na zagranicznym rynku edukacyjnym – strategia internacjonalizacji szkoły wyższej*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2013, nr 1.
201. Szydlik – Leszczyńska A., *Szkoły wyższe w kształtowaniu kapitału ludzkiego we współczesnej gospodarce*, Difin SA, Warszawa 2019.
202. Szymańska J. K., *Proces Boloński i europeizacja systemu szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.
203. Tegovska E., *Preparation for Erasmus+ 2021 – 2027 – actions addressed to the higher education institutions European Commission*, webinarium – Program Erasmus + 2021-27, Warszawa 2020.
204. The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), *The skill matching Challenge Analysing skill mismatch and policy implications*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010.
205. *The Oxford Dictionary for the Business Word*, 1993, Oxford University Press.
206. Tomaszewski J., Kozula M., *Analiza wybranych obszarów internacjonalizacji – przykład Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu na tle wybranych uczelni brytyjskich*, w: B. Siwińska, G. Mazurek

- (red.) Czas Internacjonalizacji II, perspektywy, priorytety, projekty, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2017.
207. Tomaszewski J., Kozula M., *Aplikacja aspektów promocyjnych i misyjnych w rozwoju partnerstwa międzynarodowego uczelni. Przykład Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu we współpracy z wybranymi szkołami średnimi z Europy Wschodniej*, w: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
208. Torenbeek J. i in., *Managing an international office*, European Association for International Education, Amsterdam 2005.
209. Trych A., *Edukacja jako sposób na niedopasowania strukturalne na rynku pracy*, w: J. Dworak, J. Jaworski (red.), *Zarządzanie szkołą wyższą, dylematy i wyzwania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, Warszawa 2011.
210. Tutko M., *Assessment of the quality of internationalisation in higher education institutions*, "Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach" 2018, nr 361.
211. Tutko M., *Potrzeby interesariuszy zewnętrznych uczelni a strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: T. Wawak, J.F. Jacko, *W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
212. V. Papatsiba, *Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process*, "Comparative Education" 2006, No. 1, Department of Educational Studies, University of Exford, Taylor & Francis, Ltd.
213. Van der Wende M., *Opening up: higher education systems in global perspective*, Centre for Global Higher Education, London 2017.
214. Van der Wende M., *Quality assurance in internationalization*, w: U. DeWinter, *Internationalisation and quality assurance: goals, strategies and instruments*, European Association for International Education, Amsterdam 1996.
215. Van Gaalen A., *Developing a tool for mapping internationalisation: a case study*, w: H. de Wit (red.), *Measuring success in the internationalisation of higher education*, the European Association for International Education (EAIE), Amsterdam 2009.
216. Van Gaalen A., *Internationalisation and Quality Assurance*, European Association for International Education, Amsterdam 2010.
217. Wächter B., Kelo M., *University quality indicators: a critical assessment*, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies European Parliament, Bruksela 2015.
218. Wawak T., *Doskonalenie jakości zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
219. Wawak T., *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
220. Wawak T., *Uniwersytet na rozdrożu*, w: T. Wawak, J. F. Facko (red.), *W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
221. Weimer L., *The wealth of nations*, Conference Conversation Starter, European Association for International Education, Glasgow 2015.

222. Wiśniewska M., Szymańska-Brałkowska M., Zieliński G., *Determinanty jakości usług edukacyjnych*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2014, nr 354.
223. Wiśniewska M., Grudowski P., Plura J., Nenadal J., *Kierunki działań pro jakościowych w obszarze szkolnictwa wyższego. Wybrane przykłady krajowe i zagraniczne*, w: *Innowacje w Zarządzaniu i Inżynierii Produkcji. T. 2*, Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją, Opole 2016.
224. Wissema J. G., *Uniwersytet Trzeciej Generacji Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante, Ziębice 2009.
225. Witte, J. Huisman J., Purser L., *European Higher Education Reforms in the Context of the Bologna Process: How did We Get Here, Where are We and Where are We Going?*, w: *Higher Education to 2030, Volume II, globalization*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD 2009.
226. Wójcik-Augustyniak M., *Koncepcja innowacji wartości usługi edukacyjnej publicznej szkoły wyższej w Polsce. Uwarunkowania, sposoby, tworzenie*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2017.
227. Wolszczak-Derlacz J., *Efektywność i produktywność szkół wyższych – raport IV*, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM, Poznań 2019.
228. Wolszczak-Derlacz J., *Efektywność naukowa, dydaktyczna i wdrożeniowa publicznych szkół wyższych w Polsce – analiza nieparametryczna*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2013.
229. Woźnicki J., *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, Warszawa 2019.
230. Wrzosek S., *Znaczenie efektywności ekonomicznej w procesach decyzyjnych przedsiębiorstw*, w: Dudycz T. (red.), *Efektywność – rozważania nad istotą i pomiarem*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu”, 2005, nr 1060.
231. Wysocka K., *Jaki uniwersytet, taka internacjonalizacja, czyli o tym, jak i dlaczego kwestia modelu uniwersytetu ma wpływ na jego internacjonalizację na przykładzie Polski*, w: B. Siwińska, G. Mazurek (red.) *Czas Internacjonalizacji II, perspektywy, priorytety, projekty*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2017.
232. Zawadzki M., *Uniwersytecki Hollywood, czyli kilka uwag na temat skutków neoliberalizmu w szkolnictwie wyższym*, w: Ł. Sułkowski, J. Górniak (red.), *Strategie I innowacje organizacyjne polskich uczelni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
233. Zhou J., *Assessment of Internationalization of Higher Education: Theoretical Contributions and Practical Implications*, NAFSA Research Symposium Series, 2017.
234. Ziębicki B., *Efektywność w naukach ekonomicznych*, „Biuletyn Ekonomii Społecznej” 2013, nr 2.
235. Ziębicki B., *Współczesne koncepcje oceny efektywności organizacyjnej – próba porównania*, „Prace naukowe uniwersytetu ekonomicznego we Wrocławiu” 2010, nr 144.
236. Ziolo Z., *Światowa przestrzeń gospodarcza w warunkach kształtujących się procesów globalizacji*, w: W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Schemat analizy szkolnictwa wyższego.....	13
Rysunek 2. Okresy poszczególnych etapów w historii rozwój uniwersytetów	24
Rysunek 3. Kluczowe czynniki ewolucji uniwersytetu klasy światowej	32
Rysunek 4. Poziomy prac nad modelem zarządzania uczelnią.....	33
Rysunek 5. Umiejdzynarodowienie na tle szkolnictwa wyższego i globalizacji.....	47
Rysunek 6. Związek globalizacji z edukacją i rozwojem cywilizacyjnym	55
Rysunek 7. Poziom mikro i makro - adaptacja kulturowa.	58
Rysunek 8. Ewolucja otoczenia a zmiany w edukacji	67
Rysunek 9. Proces Boloński – etapy	70
Rysunek 10. Proces Boloński w kontekście politycznym	72
Rysunek 11. Etapy realizacji celów strategii konkurencyjnej gospodarki	73
Rysunek 12. Kształcenie młodych naukowców jako element łączący kształcenie i badania naukowe. 74	
Rysunek 13. Główne podejścia do zapewniania jakości, 2009/10	76
Rysunek 14. Ogólny model boloński wprowadzony w najczęściej spotykanych programach studiów w państwach bolońskich, 2009/10.....	77
Rysunek 15. Uczenie się przez całe życie jako misja instytucji szkolnictwa wyższego, 2009/10	77
Rysunek 16. Schemat rozważań nt. modernizacji oraz efektywności i jakości	83
Rysunek 17. Rola uczelni a wyzwania w zakresie modernizacji	86
Rysunek 18. Priorytety polityki dla uczelni wyższych na poziomie europejskim w latach 2012 i 2013 91	
Rysunek 19. Odpowiedzialność za zewnętrzne zapewnienie jakości.....	95
Rysunek 20. Droga od modernizacji do podnoszenia efektywności i jakości.....	100
Rysunek 21. Kategorie czynników oceny postępów w tworzeniu 3GU.....	101
Rysunek 22. Jakość w szkolnictwie wyższym w odniesieniu do różnych interesariuszy	104
Rysunek 23. Model systemu zarządzania jakością wg normy PN-EN ISO 9001:2009	105
Rysunek 24. Model zarządzania operacyjnego	106
Rysunek 25. Struktura Domu Jakości (HOQ)	110
Rysunek 26. Macierz istotności osiągnięć według J.A. Martilla; J.C. James	113
Rysunek 27. Efektywność w naukach ekonomicznych.....	118
Rysunek 28. Skuteczność i wydajność	119
Rysunek 29. Zależność między skutecznością i efektywnością działań.....	120
Rysunek 30. Efektywność w odniesieniu do uczelni	123
Rysunek 31. Schemat wyróżniania kluczowych czynników sukcesu	129
Rysunek 32. Schemat ewolucji umiejdzynarodowienia pod wpływem uwarunkowań	131
Rysunek 33. Ścieżka osiągnięcia dojrzałości umiejdzynarodowienia.....	148
Rysunek 34. Fazy internacjonalizacji uczelni wyższej.....	149
Rysunek 35. Przejawy i formy internacjonalizacji szkół wyższych.....	151
Rysunek 36. Model czworoboku akademickiego	155
Rysunek 37. Dynamiczny model umiejdzynarodowienia szkolnictwa wyższego	175
Rysunek 38. Schemat zależności między efektywnością i jakością umiejdzynarodowienia	179
Rysunek 39. Model logiczny programu stosowany do wymiarów internacjonalizacji.....	194
Rysunek 40. Ocena internacjonalizacji w wymiarze produktów	195
Rysunek 41. Ocena internacjonalizacji w wymiarze wyników	197
Rysunek 42. Ocena internacjonalizacji w wymiarze wyników – połączenie z jakością produktów	200

SPIS TABEL

Tabela 1. Cechy charakterystyczne uniwersytetu 2 GU i 3 GU	26
Tabela 2. Kluczowe umiejętności w latach 2015 i 2020	43
Tabela 3. Kluczowe etapy rozwoju gospodarki w relacji do specyfiki edukacji, w okresie od 2. połowy XIX wieku	51
Tabela 4. Charakterystyka komunikatów Procesu Bolońskiego	71
Tabela 5. Kierunki działań modernizacyjnych szkolnictwa wyższego	89
Tabela 6. Reformy przyjęte do realizacji w relacji do przyjętych priorytetów polityki dla uczelni wyższych	92
Tabela 7. Ocena Strategii Europa 2020	96
Tabela 8. Wymiary efektywności i przykładowe mierniki	123
Tabela 9. Przykłady możliwych, kluczowych czynników sukcesu	128
Tabela 10. Wybrane rankingi wraz ze stosowanymi kryteriami oceny	133
Tabela 11. Kategorie uzasadnień internacjonalizacji	135
Tabela 12. Aktywności inkorporowane do działalności międzynarodowej uczelni	147
Tabela 13. Etapy umiędzynarodowienia uczelni	149
Tabela 14. Fazy dojrzałości umiędzynarodowienia w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu	151
Tabela 15. Uwarunkowania internacjonalizacji szkolnictwa wyższego	156
Tabela 16. Interakcje między polityką krajową a strategiami uniwersytetów wobec studentów zagranicznych	157
Tabela 17. Etapy tworzenia strategii internacjonalizacji	163
Tabela 18. Główne strategie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego	164
Tabela 19. Główne cele umiędzynarodowienia według regionu	165
Tabela 20. Pięć najważniejszych powodów do internacjonalizacji w poszczególnych krajach	166
Tabela 21. Perspektywy umiędzynarodowienia uczelni	171
Tabela 22. Przykładowe miary i obszary stosowane do analizy i oceny umiędzynarodowienia	173
Tabela 23. Zestawienie wybranych metod pomiaru umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego ..	181
Tabela 24. Specyfika poszczególnych wymiarów umiędzynarodowienia	193
Tabela 25. Hipotezy - zastawienie	203
Tabela 26. Lista uczelni, w których przeprowadzono badanie	209
Tabela 27. Rozkład poprawnie wypełnionych kwestionariuszy ankietowych	210
Tabela 28. Cechy umiędzynarodowienia zastosowane w kwestionariuszach ankietowych	215
Tabela 29. Cechy charakterystyczne dla danych etapów dojrzałości umiędzynarodowienia	216
Tabela 30. Wybrane opracowania i poruszana tematyka w obszarze internacjonalizacji	217
Tabela 31. Kategorie odpowiedzi o ważności obszaru umiędzynarodowienia	222
Tabela 32. Wartości zmiennych (cech) określających jakość umiędzynarodowienia	225
Tabela 33. Standaryzacja wartości poszczególnych cech – kryterium jakości	226
Tabela 34. Wzorzec i antywzorzec rozwoju dla każdej cechy – kryterium jakości	226
Tabela 35. Odległość między wzorcem i antywzorcem – kryterium jakości	226
Tabela 36. Odległości od wzorca rozwoju oraz uszeregowanie uczelni – kryterium jakości	227
Tabela 37. Wartości zmiennych (cech) określających efektywność umiędzynarodowienia	230
Tabela 38. Standaryzacja wartości poszczególnych cech – kryterium efektywności	231
Tabela 39. Wzorzec i antywzorzec rozwoju dla każdej cechy – kryterium efektywności	231
Tabela 40. Odległość między wzorcem i antywzorcem – kryterium efektywności	231
Tabela 41. Odległości od wzorca rozwoju oraz uszeregowanie uczelni – kryterium efektywności ..	232
Tabela 42. Najczęściej wskazywane priorytetowe cechy jakościowe	235

Tabela 43. Najczęściej wskazywane priorytetowe cechy efektywnościowe	235
Tabela 44. Najczęściej wskazywane cechy jakościowe, których znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie trzy lata.....	236
Tabela 45. Różnice w standaryzowanych wartościach cech priorytetowych i niepriorytetowych	238
Tabela 46. Różnice w wartościach cech priorytetowych i niepriorytetowych	240
Tabela 47. Różnice w wartościach cech, których znaczenie wzrosło i tych, których nie wzrosło	241
Tabela 48. Udział uczelni z danego kraju klasyfikowanych w pierwszej 10 w poszczególnych etapach w %	243
Tabela 49. Wartości miar rozwoju i ranking w poszczególnych etapach umiędzynarodowienia według kryterium jakości	246
Tabela 50. Wartości miar rozwoju i ranking w poszczególnych etapach umiędzynarodowienia według kryterium efektywności.....	247
Tabela 51. Udział procentowy uczelni w pierwszej dziesiątce osiągających najwyższe pozycje w rankingu.....	248
Tabela 52. Pozycję zajęte przez poszczególne uczelnie (studenci i liderzy)	250
Tabela 53. Pozycję zajęte przez poszczególne uczelnie (pracownicy i liderzy)	252
Tabela 54. Uszeregowanie miar rozwoju i rangi przyznane uczelniom w porządkowaniu liniowym .	253
Tabela 55. Pomiar efektywności umiędzynarodowienia jako relacja wyników (miara rozwoju) do nakładów	258
Tabela 56. Odpowiedzi otwarte od liderów uczelni w zakresie umiędzynarodowienia	261
Tabela 57. Najważniejsze nowe cele, możliwości w zakresie umiędzynarodowienia w przyszłości w opinii studentów	265
Tabela 58. Inne, nowe aktywności w ramach umiędzynarodowienia, które powinna realizować uczelnie w opinii pracowników	267
Tabela 59. Zestawienie średnich z sum różnic (obszary priorytetowe - niepriorytetowe / obszary, .	271
Tabela 60. Wyniki weryfikacji hipotez	278

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Liczba ludności w wieku 20-24 w latach 2013-2050 według prognozy demograficznej GUS	15
Wykres 2. Odsetek pracodawców wskazujących najczęstsze działania podejmowane w firmach o obliczu braków kompetencyjnych według kategorii wielkości, w %.....	22
Wykres 3. Elementy zawarte w instytucjonalnych strategiach uczenia się i nauczania (% instytucji wskazujących, że istnieje strategia instytucjonalna)	40
Wykres 4. Związek między niedopasowaniem umiejętności, a zarobkami.....	44
Wykres 5. Poziomy wykształcenia wyższego lub równoważne, cel strategii „Europa 2020”, 2012.....	91
Wykres 6. Kanwy strategii szkół wyższych według Times Higher Education World University Rankings 2015-2016	134
Wykres 7. Najważniejsze cele internacjonalizacji, 2015, (n = 1500)	146
Wykres 8. Główne cele internacjonalizacji, 2018, (n = 2317)	146
Wykres 9. Wpływ poziomów polityki na umiędzynarodowienie w uczelniach respondentów	154
Wykres 10. Obecność strategii umiędzynarodowienia w zależności od zaawansowania w internacjonalizacji.....	159
Wykres 11. Obecność strategii międzynarodowej	160
Wykres 12. Powody uwzględniania przez uczelnie równości, różnorodności i włączenia	162
Wykres 13. Działania międzynarodowe traktowane priorytetowo w strategii oraz działania podejmowane.....	167
Wykres 14. Dostrzegane zmiany w działaniach na rzecz internacjonalizacji w ciągu ostatnich trzech lat	168
Wykres 15. Liczba wskaźników a stopień dokładności badań.....	191
Wykres 16. Cechy jakościowe wskazane jako priorytetowe	234
Wykres 17. Cechy efektywnościowe wskazane jako priorytetowe.....	235
Wykres 18. Cechy jakościowe, których znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie trzy lata.....	236
Wykres 19. Różnica (standaryzowane wartości cech priorytetowych - niepriorytetowych)	238
Wykres 20. Różnica (cechy priorytetowe - niepriorytetowe)	240
Wykres 21. Różnica (A/Cechy, gdzie znaczenie wzrosło – B/ Cechy, gdzie znaczenie nie wzrosło)....	241
Wykres 22. Różnice pomiędzy odpowiedziami studentów i pracowników	250
Wykres 23. Korelacja pomiędzy oceną jakości umiędzynarodowienia przez liderów i studentów	251
Wykres 24. Korelacja pomiędzy oceną jakości umiędzynarodowienia przez liderów i pracowników	252
Wykres 25. Korelacyjny wykres rozrzutu dla zmiennych: miara rozwoju według kryterium jakości oraz efektywności, z zaznaczonymi uczelniami o najwyższej i najniższej skuteczności w osiągnięciu celów w wymiarze czwartym.....	255
Wykres 26. Uszeregowanie uczelni według wskaźnika IQE	256
Wykres 27. Rozrzut - powiązanie między miarą rozwoju, a szacunkowym udziałem budżetu na internacjonalizację w całości budżetu	259

SPIS ZAŁĄCZNIKÓW

- Załącznik 1. Ankieta dla liderów – badanie do pracy doktorskiej
- Załącznik 2. Ankieta dla studentów – badanie do pracy doktorskiej
- Załącznik 3. Ankieta dla pracowników – badanie do pracy doktorskiej
- Załącznik 4. Zestawienie uczelni, które wzięły udział w badaniu
- Załącznik 5. Zestawienie wydziałów w uczelniach, które wzięły udział w badaniu
- Załącznik 6. Charakterystyka respondentów

Załącznik 1. Ankieta dla liderów – badanie do pracy doktorskiej

BADANIE DO PRACY DOKTORSKIEJ

Efektywność i jakość umiędzynarodowienia w szkolnictwie wyższym - studium komparatystyczne Polski, Wielkiej Brytanii i Ukrainy

Szanowni Państwo,

Jestem dyrektorem Centrum Współpracy Międzynarodowej w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu oraz doktorantem w tejże uczelni. W ramach badań prowadzonych na potrzeby pracy doktorskiej zwracam się z prośbą o wypełnienie poniższej ankiety zgodnie z Państwa doświadczeniami i wiedzą. Ankieta składa się z części dotyczącej jakości (41 pytań) oraz efektywności (17 pytań), a także dwóch pytań otwartych. Badanie ma charakter anonimowy, a wyniki wykorzystane będą wyłącznie do celów naukowych. Wyniki badań będą dla Państwa dostępne.

Badanie dotyczy jakości i efektywności umiędzynarodowienia. Skierowane jest do uczelni lub jej wydziału z obszaru szeroko rozumianych nauk o profilu ekonomicznym, biznesu/zarządzania/administracji itp.

Jeśli uczelnia jest wielowydziałowa i obejmuje oprócz powyższych dyscyplin również inne obszary nauki, np. nauki ścisłe, humanistyczne, medycynę itp., wówczas proszę wybrać jeden wydział, ten o profilu ekonomicznym, i do niego odnosić odpowiedzi, z wyjątkiem pytań:

- pytań wstępnych
- pytań z części dot. jakości w sekcji: 1; 2; 17 oraz
- pytań z części dot. efektywności: 12, 13, 14

które proszę odnieść do całej uczelni.

Z góry dziękuję za wypełnienie ankiety.

Z poważaniem,

Jarosław Tomaszewski

METRYCZKA:

Kraj,

Miasto, gdzie znajduje się Pana/Pani uczelnia,

Nazwa uczelni,

Uczelnia wielowydziałowa, TAK / NIE

Nazwa wydziału stanowiącego podstawę odpowiedzi,

Funkcja na uczelni,

Tytuł naukowy,

Staż pracy na uczelni w latach,

Pytania wstępne:

- Czy obszar umiędzynarodowienia stanowi dla Twojej uczelni ważny obszar funkcjonowania i rozwoju?

Oceń w skali od 1 do 5 w jakim stopniu powyższe pytanie odpowiada rzeczywistości na Twojej uczelni,

gdzie poszczególne wartości liczbowe oznaczają:

1 - w ogóle nie stanowi

2 - w bardzo niewielkim stopniu

3 - w umiarkowanym stopniu

4 - w znacznym stopniu

5 - w pełni

1	2	3	4	5

- Czy strategia uczelni zawiera zapisy dotyczące internacjonalizacji i jej roli w rozwoju uczelni?

TAK / NIE

- Czy na uczelni funkcjonuje jednostka, typu Dział Współpracy z Zagranicą.

TAK / NIE

I. Część dot. JAKOŚCI umiędzynarodowienia

Oceń w skali od 1 do 5 w jakim stopniu poniższe stwierdzenia odpowiadają rzeczywistości na Twojej uczelni,

gdzie poszczególne wartości liczbowe oznaczają:

1 - w ogóle

2 - w bardzo niewielkim stopniu

3 - w umiarkowanym stopniu

4 - w znacznym stopniu

5 - w pełni

BADANIE DO CZĘŚCI JAKOŚCIOWEJ

<u>Cechy umiędzynarodowienia</u>	Ocena				
	od 1 do 5				
1. Strategia i polityka umiędzynarodowienia na uczelni					
W strategii akcentowane są nowe priorytety Europy dla umiędzynarodowienia tj. włączenie społeczne, digitalizacja, zrównoważony rozwój.	1	2	3	4	5
Strategia umiędzynarodowienia wskazuje na jej istotną rolę w rozwoju uczelni oraz jej dążenia do doskonałości.	1	2	3	4	5
Uczelnia jest w stanie zapewnić, ze źródeł wewnętrznych i/lub zewnętrznych, wystarczające środki finansowe na umiędzynarodowienie.	1	2	3	4	5
2. Organizacja i zarządzanie w obszarze umiędzynarodowienia					
Struktura uczelni i podział obowiązków wskazuje kto jest organem decyzyjnym i odpowiada za realizację wybranych aktywności międzynarodowych.	1	2	3	4	5

Władze uczelni współpracują i wspierają działania realizowane przez Dział Współpracy z Zagranicą lub/i przez inne osoby zaangażowane w aktywności międzynarodowe.	1	2	3	4	5
Uczelnia potrafi dynamicznie dostosować działania międzynarodowe do zmian i specyfiki w otoczeniu społeczno – gospodarczym jak np. sytuacja z Covid.	1	2	3	4	5
3. Obsługa studentów i pracowników w obszarze aktywności międzynarodowych					
Poszczególne jednostki uczelni, oprócz Działu Współpracy z Zagranicą, potrafią zapewnić obsługę studentów i pracowników zagranicznych w języku obcym.	1	2	3	4	5
Uczelnia, we współpracy z instytucjami partnerskimi, zapewnia wsparcie i opiekę studentom i pracownikom przebywającym za granicą.	1	2	3	4	5
4. Zaangażowanie społeczności akademickiej w działalność międzynarodową					
Wśród władz uczelni można wskazać osobę/y, która jest autorytetem dla pracowników w obszarze działań międzynarodowych, jest zaangażowana w realizację celów oraz inspirowanie pracowników uczelni do takiej aktywności.	1	2	3	4	5
Pracownicy postrzegają działania międzynarodowe jako szansę rozwoju i sukcesu uczelni oraz aktywnie uczestniczą w tych działaniach.	1	2	3	4	5
5. Mobilności / wyjazdy zagraniczne studentów					
Uczelnia utrzymuje sieć kontaktów z instytucjami partnerskimi, z którymi ma wspólny i zintegrowany program nauczania.	1	2	3	4	5
Dzięki systemowi punktów kredytowych ECTS studenci otrzymują pełne uznawanie okresów mobilności spędzonych za granicą co umożliwia zachowanie ciągłości ich studiów.	1	2	3	4	5
6. Mobilności / wyjazdy zagraniczne pracowników					
Uczelnia jest otwarta na propozycje wdrażania innowacji i dobrych praktyk zdobytych przez pracowników po zrealizowanych mobilnościach.	1	2	3	4	5
7. Umiędzynarodowienie programów nauczania					
Uzyskanie akredytacji wybranej, międzynarodowej instytucji akredytującej stanowi ważny czynnik w rozwoju programów.	1	2	3	4	5
Konkurencyjność oferowanych programów wzmacniana jest poprzez oferowanie międzynarodowego, podwójnego dyplomu.	1	2	3	4	5

Programy nauczania mają uniwersalny charakter i stosowane są przykłady i studia przypadku i literatura z poziomu międzynarodowego.	1	2	3	4	5
Uczelnia stosuje indywidualizację procesu kształcenia jak np. tutoring.	1	2	3	4	5
Wykładowcy zagraniczni są zatrudniani - czasowo lub na stałe – jako część kadry dydaktycznej uczelni.	1	2	3	4	5
8. Partnerstwo i relacje międzynarodowe					
Uczelnia stosuje kryteria selekcji przy wyborze do współpracy nowych zagranicznych instytucji.	1	2	3	4	5
Partnerstwo oparte jest na takich cechach jak równość i wzajemny szacunek, wrażliwość kulturowa, przejrzystość prowadzonych działań, zaufanie, wzajemne korzyści i trwałość rezultatów.	1	2	3	4	5
9. Umiędzynarodowienie a specyfika otoczenia oraz rynku pracy					
Uczelnia prowadzi badania celem sprawdzenia, ilu jej absolwentów uzyskuje pracę za granicą lub w międzynarodowej firmie/organizacji.	1	2	3	4	5
Uczelnia prowadzi badania (np. wśród absolwentów i pracodawców), celem oceny przydatności programów studiów względem wymagań międzynarodowego rynku pracy i jest przygotowana do dostosowania programu nauczania.	1	2	3	4	5
10. Wielokulturowość na uczelni i struktura społeczności akademickiej					
Uczelnia jest otwarta i przygotowana do tworzenia międzynarodowej społeczności akademickiej.	1	2	3	4	5
Większość pracowników radzi sobie z różnorodnością kulturową i posiada umiejętności komunikacji z cudzoziemcami.	1	2	3	4	5
11. Dostępność informacji o umiędzynarodowieniu					
Uczelnia informuje pracowników o realizowanej strategii internacjonalizacji i wynikających z niej działań.	1	2	3	4	5
Uczelnia dba o sprawną komunikację ze studentami i pracownikami dzięki dobrze zaprojektowanej stronie internetowej i mediom społecznościowym.	1	2	3	4	5
12. Podejście projektowe do realizacji aktywności międzynarodowych realizacja projektów uwzględnia takie element jak:					

Trafność projektów - cele są zgodne z oczekiwaniami uczelni, jej strategią oraz potrzebami studentów i pracowników.	1	2	3	4	5
Osiągalność - działania są planowane zgodnie z potencjałem wykonalności uczelni i jej zasobami.	1	2	3	4	5
Efekt mnożnikowy - wypracowane rozwiązania i dobre praktyki, metody są przekazywane na inne obszary w ramach umiędzynarodowienia lub funkcjonowania całej uczelni.	1	2	3	4	5
Trwałość - zwraca się uwagę na kontynuację korzyści po zakończeniu działań projektowych.	1	2	3	4	5
13. Międzynarodowe badania i publikacje naukowe					
Uczelnia zapewnia wsparcie finansowe i organizacyjne na potrzeby realizacji badań i publikacji.	1	2	3	4	5
Osiągnięcia w obszarze międzynarodowych badań i publikacji są komercjalizowane oraz wysoko oceniane w dorobku naukowym.	1	2	3	4	5
14. Potencjał pracowników					
Pracownicy mają możliwość odbycia szkoleń w wymiarze międzynarodowym, w tym zajęcia z języków obcych.	1	2	3	4	5
Polityka personalna uwzględnia rekrutację wystarczającej liczby pracowników, w tym personelu zagranicznego, którzy są zorientowani w międzynarodowym wymiarze danego obszaru pracy.	1	2	3	4	5
15. Infrastruktura					
Obiekty (biblioteka, czytelnia, pracownie komputerowe) są przygotowane i dostępne dla cudzoziemców.	1	2	3	4	5
Strona internetowa oraz ekstranet są przystosowane językowo i koncepcyjnie dla użytkowników obcojęzycznych.	1	2	3	4	5
16. Innowacje w obszarze umiędzynarodowienia					
Uczelnia realizuje międzynarodowe projekty w trójkącie: edukacja - badania - biznes.	1	2	3	4	5
Uczelnia stosuje nowe technologie pozwalające na internacjonalizację wirtualną dydaktyki, takie jak MOOCs (massive online open courses - masowe otwarte kursy online).	1	2	3	4	5

Uczelnie stosują metodę benchmarkingu w procesie poszukiwania innowacyjnych rozwiązań w zakresie umiędzynarodowienia.	1	2	3	4	5
17. System zapewniania jakości umiędzynarodowienia					
Polityka i strategia umiędzynarodowienia uczelni podlega okresowej ocenie, która jest podstawą dalszego rozwoju.	1	2	3	4	5
Uczelnia angażuje zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych ekspertów w działania związane z zapewnianiem jakości.	1	2	3	4	5

Wymiary istotności powyższych cech umiędzynarodowienia / JAKOŚĆ

		Wskaż 5 najbardziej istotnych dla uczelni cech umiędzynarodowienia	Wskaż 3 cechy, których znaczenie najbardziej wzrosło przez ostatnie trzy lata
1.	Strategia i polityka umiędzynarodowienia uczelni		
2.	Organizacja i zarządzanie w obszarze umiędzynarodowienia		
3.	Obsługa studentów i pracowników w obszarze aktywności międzynarodowych		
4.	Zaangażowanie społeczności akademickiej w działalność międzynarodową		
5.	Mobilności / wyjazdy zagraniczne studentów		
6.	Mobilności / wyjazdy zagraniczne pracowników		
7.	Umiędzynarodowienie programów nauczania		
8.	Partnerstwo i relacje międzynarodowe		
9.	Umiędzynarodowienie a specyfika otoczenia oraz rynku pracy		
10.	Wielokulturowość na uczelni i struktura społeczności akademickiej		
11.	Dostępność informacji o umiędzynarodowieniu		
12.	Podejście projektowe do realizacji aktywności międzynarodowych		
13.	Międzynarodowe badania i publikacje naukowe		
14.	Potencjał pracowników		
15.	Infrastruktura		
16.	Innowacje w obszarze umiędzynarodowienia		
17.	System zapewniania jakości umiędzynarodowienia		

II. Część dot. EFEKTYWNOŚCI umiędzynarodowienia

BADANIE DO CZĘŚCI EFEKTYWNOŚCIOWEJ				
1.	Liczba programów/specjalności studiów w językach obcych		Liczba programów/specjalności studiów ogółem	
2.	Liczba programów/specjalności kończących się wydaniem wspólnego/podwójnego dyplomu		Pól zaciemnionych proszę nie wypełniać	
3.	Liczba studentów cudzoziemców na pełnym cyklu kształcenia		Liczba studentów studiujących ogółem	
4.	Liczba nacji w środowisku studenckim		Liczba studentów cudzoziemców ogółem	
5.	Liczba nauczycieli akademickich z zagranicy prowadzących regularne zajęcia przez min jeden semestr		Liczba nauczycieli akademickich prowadzących regularne zajęcia ogółem	
6.	Średnioroczna liczba mobilności wyjazdowych studentów /na studia – min 1 semestr oraz praktyki – min 3 miesiące/ przez ostatnie trzy lata akademickie			
7.	Średnioroczna liczba mobilności przyjazdowych studentów na studia /min 1 semestr/ przez ostatnie trzy lata			
8.	Średnioroczna liczba mobilności wyjazdowych pracowników administracyjnych /na okres min 1 tydzień/ przez ostatnie trzy lata akademickie		Liczba pracowników administracyjnych ogółem	
9.	Średnioroczna liczba mobilności wyjazdowych pracowników dydaktycznych /na okres min 1 tydzień/ przez ostatnie trzy lata akademickie		Liczba pracowników dydaktycznych ogółem	
10.	Średnioroczna, przybliżona liczba międzynarodowych publikacji naukowych przez ostatnie trzy lata akademickie		Średnioroczna, przybliżona liczba wszystkich publikacji naukowych przez ostatnie trzy lata	
11.	Średnioroczna, przybliżona liczba pracowników naukowych zaangażowanych w naukowe projekty międzynarodowe przez ostatnie trzy lata akademickie		Liczba pracowników naukowych ogółem	

12.	Liczba zagranicznych uczelni partnerskich			
13.	Liczba zagranicznych filii uczelni			
14.	Liczba członkostw w międzynarodowych organizacjach			
15.	Liczba posiadanych akredytacji międzynarodowych			
16.	Szacunkowy udział budżetu na internacjonalizację w całości budżetu w %			
17.	Szacunkowy udział przychodów z internacjonalizacji w całości przychodów w %			

Wymiary istotności powyższych wskaźników umiędzynarodowienia dot. efektywności

		Wskaż 5 najbardziej istotnych dla uczelni wskaźników umiędzynarodowienia
1.	Liczba programów/specjalności studiów w językach obcych	
2.	Liczba programów/specjalności kończących się wydaniem wspólnego/podwójnego dyplomu	
3.	Liczba studentów cudzoziemców	
4.	Liczba nacji w środowisku studenckim	
5.	Liczba nauczycieli akademickich z zagranicy prowadzących regularne zajęcia przez min jeden semestr	
6.	Liczba mobilności wyjazdowych studentów	
7.	Liczba mobilności przyjazdowych studentów	
8.	Liczba mobilności wyjazdowych pracowników administracyjnych	
9.	Liczba mobilności wyjazdowych pracowników dydaktycznych	

10.	Liczba międzynarodowych publikacji naukowych	
11.	Liczba pracowników naukowych zaangażowanych w naukowe projekty międzynarodowe	
12.	Liczba zagranicznych uczelni partnerskich	
13.	Liczba zagranicznych filii uczelni	
14.	Liczba członkostw w międzynarodowych organizacjach	
15.	Liczba posiadanych akredytacji międzynarodowych	
16.	Udział budżetu na internacjonalizację w całości budżetu w %	
17.	Udział przychodów z internacjonalizacji w całości przychodów w %	

Pytania końcowe dot. umiędzynarodowienia:

- I. Czy uczelnia przez najbliższe 3 lata zamierza wzmocnić wyniki w wybranych wskaźnikach efektywnościowych? TAK / NIE / NIE WIEM

Jeśli TAK:

Wskaż trzy najważniejsze wskaźniki efektywnościowe, które uczelnia zamierza wzmocnić:

- II. Jakie nowe wyzwania są dla uczelni najważniejsze w rozwoju umiędzynarodowienia?
- III. Jakie bariery są dla uczelni najbardziej istotne w rozwoju umiędzynarodowienia?

Załącznik 2. Ankieta dla studentów – badanie do pracy doktorskiej

BADANIE DO PRACY DOKTORSKIEJ

Efektywność i jakość umiędzynarodowienia w szkolnictwie wyższym /studium komparatystyczne Polski, Wielkiej Brytanii i Ukrainy/

Szanowny Studencie,

jestem dyrektorem Centrum Współpracy Międzynarodowej w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu oraz doktorantem w tejże uczelni. W ramach badań prowadzonych na potrzeby pracy doktorskiej zwracam się z prośbą o wypełnienie poniższej ankiety zgodnie z Twoimi doświadczeniami i wiedzą. Badanie dotyczy jakości umiędzynarodowienia na Twojej uczelni. Ankieta ma charakter anonimowy i składa się z 23 pytań, czas jej wypełnienia to ok. 10-15 minut.

Wypełniając ankietę:

- odnieś się do swoich doświadczeń i obserwacji od początku studiów do dzisiaj,
- zaznacz opcję „nie dotyczy”, jeśli dane pytanie nie będzie dotyczyło Ciebie. Może tak się zdarzyć, ponieważ ankieta obejmuje zarówno studentów krajowych jak i cudzoziemców.

Z góry dziękuję za wypełnienie ankiety.

Wyniki badań mogą być udostępnione dla respondentów.

Z pozdrowieniami,

Jarosław Tomaszewski

METRYCZKA:

Kraj, w którym studiujesz,

Miasto gdzie znajduje się Twoja uczelnia,

Nazwa uczelni, w której studiujesz,

Stopień studiów /studia licencjackie, studia magisterskie, jednolite studia magisterskie, studia inżynierskie/,

Rok studiów,

Wiek,

Student cudzoziemiec, TAK / NIE

Jeśli TAK, > Kraj, z którego pochodzisz

III. Część dot. jakości umiędzynarodowienia

Oceń w skali od 1 do 5 w jakim stopniu poniższe stwierdzenia odpowiadają rzeczywistości na Twojej uczelni?

gdzie poszczególne wartości liczbowe oznaczają:

1 - w ogóle

2 - w bardzo niewielkim stopniu

3 - w umiarkowanym stopniu

4 - w znacznym stopniu

5 - w pełni

BADANIE DO CZĘŚCI JAKOŚCIOWEJ

<u>Cechy umiędzynarodowienia</u>	Ocena				
	od 1 do 5				
1. Obsługa studentów i pracowników w obszarze aktywności międzynarodowych					
Studenci mogą liczyć na pełną obsługę administracyjną oraz wsparcie ze strony jednostki uczelni typu Działu Współpracy z Zagranicą.	1	2	3	4	5
Inne jednostki uczelni, oprócz Działu Współpracy z Zagranicą, potrafią zapewnić pełną obsługę studentów cudzoziemców.	1	2	3	4	5
Przed wyjazdem organizowane są spotkania przygotowujące studentów do mobilności w zakresie organizacji wyjazdu oraz różnic kulturowych.	1	2	3	4	5

W uczelni funkcjonuje tzw. system „buddies - kolegów”, zapewniający dodatkową pomoc studentom zagranicznym ze strony studentów lokalnych.	1	2	3	4	5
2. Mobilności / wyjazdy zagraniczne studentów					
Doświadczenie zdobyte przez studenta w instytucjach partnerskich za granicą znacząco wpływa na efekty uczenia się.	1	2	3	4	5
Programy studiów i praktyk za granicą są powiązane z programem studiów i są uznawane przez uczelnię.	1	2	3	4	5
Podczas pobytu za granicą studenci mają zapewniony odpowiedni monitoring i wsparcie ze strony swojej uczelni.	1	2	3	4	5
Uczelnia / organizacja goszcząca zapewnia studentom wsparcie podczas pobytu oraz integrację z lokalną społecznością.	1	2	3	4	5
3. Umiędzynarodowienie programów nauczania					
Uczelnia umożliwia uzyskanie podwójnego dyplomu wydanego przez uczelnię macierzystą i wybraną uczelnię zagraniczną.	1	2	3	4	5
Uczelnia posiada dostęp do zbiorów literatury zagranicznej pod kątem oferowanych zajęć.	1	2	3	4	5
Sposób prowadzenia zajęć i odpowiednie relacje uczeń-nauczyciel, takie jak szacunek dla różnorodności kulturowej, pomagają w efektywnym uczeniu się.	1	2	3	4	5
Struktura narodowościowa - liczba nacji w grupie jest odpowiednia z punktu widzenia efektywnej nauki.	1	2	3	4	5
Wykładowcy w międzynarodowej klasie mają odpowiednie kompetencje, takie jak wiedza, biegłość w języku wykładowym oraz podejście do studentów z różnych środowisk kulturowych.	1	2	3	4	5
4. Umiędzynarodowienie a specyfika otoczenia i rynku pracy					
Program nauczania przygotowuje studentów / zawodowo, społecznie, emocjonalnie / do pracy w międzynarodowym, zróżnicowanym kulturowo środowisku.	1	2	3	4	5

W ramach programów nauczania studenci rozwijają swoje umiejętności w efektywnej komunikacji z obcokrajowcami.	1	2	3	4	5
5. Wielokulturowość na uczelni i struktura społeczności akademickiej					
Uczelnia tworzy atmosferę wielokulturowości i poszanowania kultur, a tym samym buduje poczucie jedności obcokrajowców z lokalną społecznością akademicką.	1	2	3	4	5
W klasie międzynarodowej istnieje dobra, koleżeńska współpraca i otwarte środowisko do nauki dla studentów wielokulturowych.	1	2	3	4	5
Uczelnia ma zorganizowany system poradnictwa społecznego i akademickiego dla cudzoziemców.	1	2	3	4	5
6. Dostępność informacji o umiędzynarodowieniu					
Uczelnia udostępnia pełną i przystępną informację o możliwościach udziału w aktywnościach międzynarodowych.	1	2	3	4	5
Uczelnia dba o sprawną komunikację ze studentem dzięki dobrze zaprojektowanej stronie internetowej, extranetowi oraz mediom społecznościowym.	1	2	3	4	5
7. Infrastruktura					
Kampus uczelni posiada oznakowanie dwujęzyczne, w języku narodowym oraz wybranym języku obcym.	1	2	3	4	5
Obiekty (biblioteka, czytelnia, pracownie komputerowe) są przygotowane i dostępne dla cudzoziemców.	1	2	3	4	5
Strona internetowa oraz extranet są przystosowane językowo i koncepcyjnie dla użytkowników obcojęzycznych.	1	2	3	4	5

IV. Jakie nowe cele, możliwości w zakresie umiędzynarodowienia są dla Ciebie najważniejsze w przyszłości?

Załącznik 3. Ankieta dla pracowników – badanie do pracy doktorskiej

BADANIE DO PRACY DOKTORSKIEJ

Efektywność i jakość umiędzynarodowienia w szkolnictwie wyższym - studium komparatystyczne Polski, Wielkiej Brytanii i Ukrainy

Szanowni Państwo,

jestem dyrektorem Centrum Współpracy Międzynarodowej w Wyższej Szkole Bankowej we Wrocławiu oraz doktorantem w tejże uczelni. W ramach badań prowadzonych na potrzeby pracy doktorskiej zwracam się z prośbą o wypełnienie poniższej ankiety zgodnie z Państwa prawdziwymi doświadczeniami i wiedzą. Badanie dotyczy jakości umiędzynarodowienia. Ankieta składa się z 25 pytań, czas wypełnienia to ok. 10-15 minut. Badanie ma charakter anonimowy, a wyniki wykorzystane będą wyłącznie do celów naukowych. Wyniki badań będą dla Państwa dostępne.

Badanie i pytania obejmują grupy pracowników dydaktycznych, administracyjnych i naukowych. Jeśli dane pytanie nie dotyczy Państwa grupy, proszę o zaznaczenie opcji „nie dotyczy”.

Z góry dziękuję za wypełnienie ankiety

Z poważaniem,

Jarosław Tomaszewski

METRYCZKA:

Kraj,

Miasto, gdzie znajduje się Pana/Pani uczelnia,

Nazwa uczelni,

Tytuł naukowy,

Staż pracy w latach,

Płeć,

Wiek, poniżej 25; 25-34; 35-44; 45-54; 55-64; powyżej 64

Pracownik administracyjny, dydaktyczny, naukowy,

V. Część dot. jakości umiędzynarodowienia

Oceń w skali od 1 do 5 w jakim stopniu poniższe stwierdzenia odpowiadają rzeczywistości na Twojej uczelni,

gdzie poszczególne wartości liczbowe oznaczają:

- 1 - w ogóle
- 2 - w bardzo niewielkim stopniu
- 3 - w umiarkowanym stopniu
- 4 - w znacznym stopniu
- 5 - w pełni

BADANIE DO CZĘŚCI JAKOŚCIOWEJ

<u>Cechy umiędzynarodowienia</u>	Ocena				
	od 1 do 5				
8. Obsługa studentów i pracowników w obszarze aktywności międzynarodowych					
Pracownicy mogą liczyć na pełną obsługę administracyjną oraz wsparcie ze strony jednostki uczelni typu Działu Współpracy z Zagranicą, w obszarze realizacji aktywności międzynarodowych.	1	2	3	4	5
Pracownicy mogą liczyć na wsparcie w zakresie wykorzystania narzędzi informatycznych, platform wirtualnych do udziału w zdalnych projektach międzynarodowych.	1	2	3	4	5
9. Zaangażowanie społeczności akademickiej w działalność międzynarodową					
Pracownicy postrzegają działania międzynarodowe jest jako szansa rozwoju i sukcesu uczelni oraz mogą uczestniczyć w tych działaniach.	1	2	3	4	5
Uczelnia, poprzez odpowiednią politykę, sprawia, że wśród pracowników nie dominuje postawa opozycyjna wobec umiędzynarodowienia.	1	2	3	4	5

10. Mobilności / wyjazdy zagraniczne pracowników					
Program mobilności jest spójny z obowiązkami pracownika w uczelni macierzystej oraz wspiera jego samorozwój.	1	2	3	4	5
Po zakończeniu mobilności, efekty są uznawane i uwzględniane na ścieżce rozwoju zawodowego pracowników.	1	2	3	4	5
Doświadczenie pracownika za granicą znacząco podnosi jego kompetencje w zakresie poznawania innowacyjnych metod pracy.					
11. Umiędzynarodowienie programów nauczania					
Programy nauczania są tak zaprojektowane, aby pozwalały nabyć studentom wiedzę, kompetencje i postawy potrzebne na międzynarodowym rynku pracy.	1	2	3	4	5
Programy studiów są dostosowane zarówno do studentów krajowych, jak i zagranicznych.	1	2	3	4	5
12. Partnerstwo i relacje międzynarodowe					
Pracownicy aktywnie uczestniczą w międzynarodowych organizacjach, sieciach czy stowarzyszeniach.	1	2	3	4	5
Partnerstwo uczelni z zagranicznymi instytucjami decyduje o potencjale i innowacyjności realizowanych działań międzynarodowych.	1	2	3	4	5
13. Umiędzynarodowienie a specyfika otoczenia i rynku pracy					
Programy nauczania uwzględniają specyfikę i wymagania międzynarodowego rynku pracy.	1	2	3	4	5
Końcowe kwalifikacje studentów odzwierciedlają międzynarodowe wymagania zawodowe, w tym wartości, takie jak znajomość języka czy tolerancja międzykulturowa.	1	2	3	4	5
14. Wielokulturowość na uczelni i struktura społeczności akademickiej					
Uczelnia oferuje szkolenia tematyczne celem poszerzenia wiedzy pracowników, ich wrażliwości w pracy z obcokrajowcami, świadomości stereotypów i uprzedzeń.	1	2	3	4	5
Stosowane metody nauczania wzmacniają współpracę między studentami krajowymi i zagranicznymi.	1	2	3	4	5

15. Dostępność informacji o umiędzynarodowieniu					
Uczelnia informuje pracowników o realizowanej strategii internacjonalizacji i wynikających z niej działań.	1	2	3	4	5
Uczelnia udostępnia społeczności akademickiej pełną i przystępną informację o możliwościach udziału w aktywnościach międzynarodowych.	1	2	3	4	5
Kadra naukowo - dydaktyczna przekazuje dobrowolnie studentom informacje i wskazuje korzyści edukacyjne wynikające z działalności międzynarodowej.	1	2	3	4	5
Uczelnia dba o sprawną komunikację dzięki dobrze zaprojektowanej stronie internetowej, intranetowi oraz mediom społecznościowym.	1	2	3	4	5
16. Międzynarodowe badania i publikacje naukowe					
Pracownicy publikują prace naukowe za granicą i otrzymują punkty z międzynarodowych czasopism.	1	2	3	4	5
Wyniki międzynarodowych badań wzbogacają programy kształcenia i ich innowacyjny charakter.	1	2	3	4	5
17. Potencjał pracowników					
Uczelnia motywuje i stwarza pracownikom możliwości zdobycia dodatkowego doświadczenia poprzez udział w aktywnościach międzynarodowych.	1	2	3	4	5
Pracownicy mają możliwość odbycia szkoleń z zakresu zagadnień międzynarodowych, w tym treningi komunikacji międzykulturowej i/lub zajęcia z języków obcych.	1	2	3	4	5
Pracownicy, którzy zdobyli doświadczenie zagranicą, przekazują dobre praktyki dla swoich współpracowników.					
18. Innowacje w obszarze umiędzynarodowienia					
Uczelnia jest otwarta na oddolne pomysły pracowników podczas poszukiwania innowacji i nowych rozwiązań dla rozwoju internacjonalizacji.	1	2	3	4	5

Jakie inne, nowe aktywności w ramach umiędzynarodowienia powinna realizować Państwa uczelnia?

Załącznik 4. Zestawienie uczelni, które wzięły udział w badaniu

Uczelnie z Polski			
1.	Akademia Leona Koźmińskiego		
2.	Uniwersytet Opolski		
3.	Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie		
4.	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu		
5.	Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku		
6.	Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza		
7.	Uniwersytet Jagielloński		
8.	Powiańska Szkoła Wyższa		
9.	Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu		
10.	Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie		
11.	Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu		
12.	Politechnika Gdańska		
13.	Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki		
14.	Państwowa Uczelnia Zawodowa im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie		
15.	Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu		
16.	Politechnika Białostocka		
17.	Anonimowa uczelnia		
Uczelnie z Ukrainy			
	Nazwa w języku polskim	Nazwa w języku rosyjskim	Nazwa w języku ukraińskim
18.	Dniprowski Uniwersytet Technologiczny SZAH (STEP)	Днепропетровский технический университет ШАГ	Дніпровський технічний університет ШАГ
19.	Podkarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka	Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
20.	Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Krzywym Rogu	Криворожский государственный педагогический университет	Криворізький державний педагогічний університет
21.	Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Michała Kociubińskiego	Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
22.	Chmielnicki Uniwersytet Zarządzania i Prawa im. Leonida Juzkova	Хмельницкий университет управления и права имени Леонида Юзькова	Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова
23.	Uniwersytet KROK	Университет КРОК	Університет КРОК
24.	Państwowa Akademia Inżynierii Łądowej i Architektury w Odessie	Одесская государственная академия строительства и архитектуры	Одеська державна академія будівництва та архітектури
25.	Tawrijski Uniwersytet Narodowy im. Władimira Wiernadskiego	Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского	Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського
26.	Charkowski Uniwersytet Humanitarny "Ukraińska Akademia Ludowa"	Харьковский гуманитарный университет "Народная украинская академия"	Харківський гуманітарний університет "Народна українська академія"
27.	Doniecki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stusa	Донецкий национальный университет имени Васыля Стуса	Донецький національний університет імені Василя Стуса
28.	Narodowy Uniwersytet Techniczny Politechnika Dniprowska	Национальный технический университет «Днепропетровская политехника»	Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»
29.	Charkowski Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Karazina	Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина	Харківський національний університет імені В.Н. Каразина
30.	Narodowy Techniczny Uniwersytet Politechnika Charkowska	Национальный технический университет "Харьковский политехнический институт"	Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут"
31.	Narodowy Uniwersytet Budowy Okrętów im. Admirała Makarowa	Национальный университет кораблестроения имени адмирала Макарова	Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
32.	Nadazowski Państwowy Uniwersytet Techniczny	Приазовский государственный технический университет	Приазовський державний технічний університет
33.	Doniecki Państwowy Uniwersytet Zarządzania	Донецкий государственный университет управления	Донецький державний університет управління
Uczelnie z Wielkiej Brytanii			
	Nazwa w języku polskim	Nazwa w języku angielskim	
34.	Uniwersytet w Bournemouth	Bournemouth University	
35.	Uniwersytet w Northampton	University of Northampton	
36.	Uniwersytet w Bristolu	University of Bristol	
37.	Uniwersytet Northumbria w Newcastle	Northumbria University at Newcastle	
38.	Uniwersytet Strathclyde	University of Strathclyde	
39.	Uniwersytet Wschodniego Londynu	University of East London	
40.	Uniwersytet Heriot-Watt	Heriot-Watt University	
41.	Royal Holloway, Uniwersytet Londyński	Royal Holloway, University of London	
42.	Uniwersytet Bangor	Bangor University	
43.	Uniwersytet Leeds Beckett	Leeds Beckett University	
44.	Uniwersytet Salford	University of Salford	
45.	Uniwersytet Brunel w Londynie	Brunel University London	
46.	Uniwersytet Hertfordshire	University of Hertfordshire	
47.	Uniwersytet Trent w Nottingham	Nottingham Trent University	

Źródło: Opracowanie własne.

Załącznik 5. Zestawienie wydziałów w uczelniach, które wzięły udział w badaniu

	Wydziały
1.	Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej
2.	Wydział Nauk Ekonomiczno-Społecznych
3.	Wydział Zarządzania
4.	Wydział Informatyki i Telekomunikacji
5.	Wydział Inżynierii i Ekonomii
6.	Wydział Inżynierii Zarządzania
7.	Wydział Finansów i Bankowości
8.	Wydział Biznesu
9.	Wydział Zarządzania i Ekonomii
10.	Wydział Ekonomiczny
11.	Wydział Finansów i Zarządzania oraz Wydział Ekonomii
12.	Wydział Finansów
13.	Instytut Ekonomiczny
14.	Wydział Komunikacji Międzynarodowej
15.	Wydział Administracji
16.	Instytut Stosunków Międzynarodowych
17.	Instytut Edukacji i Badań Ekonomicznych
18.	Wydział Ekonomii
19.	Szkoła Marketingu i Komunikacji
20.	Szkoła biznesu
21.	Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych
22.	Szkoła Biznesu i Prawa
23.	Instytut Przemysłu Kreatywnego
24.	Instytut Komunikacji Marketingowej

Źródło: Opracowanie własne.

